

TAMPEREEN YLIOPISTO  
Johtamiskorkeakoulu

# OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA LASKENTATOIMEN OPETUKSEN SISÄLTÖ- JA OPPIMISLÄHTÖISYYDESTÄ

Yrityksen taloustiede, laskentatoimi  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2013  
Ohjaaja: Lili-Anne Kihn

Saija Lehtinen

# TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto	Johtamiskorkeakoulu; yrityksen laskentatoimi
Tekijä:	LEHTINEN, SAIJA
Tutkielman nimi:	Opiskelijoiden kokemuksia laskentatoimen opetuksen sisältö- ja oppimislähtöisyydestä
Pro gradu-tutkielma:	79 sivua, 3 liitesivua
Aika:	Toukokuu 2013
Avainsanat:	laskentatoimen opetus, opetukselliset lähestymistavat, korkeakoulupedagogiikka

---

Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, missä määrin yrityksen laskentatoimen opetus tarjoaa oppimislähtöistä opetusta – sitä opetusta, jonka sanotaan olevan linjassa korkeakoulutuksen tavoitteiden kanssa (Abraham 2006, 3; Hayes, King & Richardson 1997, 19). Aihetta lähestytään opiskelijan näkökulmasta, sillä opiskelijan näkemys oppimisen kontekstista on yksi merkittävimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Prosser & Trigwell 1999, 165).

Yliopisto-opetus on tällä vuosituhanella uusien haasteiden edessä. Tietoa on tarjolla yhä enemmän ja uusien kanavien kautta, minkä lisäksi opiskelijajoukot ovat entistä suurempia ja monimuotoisempia. Opettamisen tulisi tiedon siirron ja välittämisen sijaan olla opiskelijoiden auttamista vastaanottamaan, omaksumaan ja kehittelemään tietoa (Prosser & Trigwell 1999, 145-147). Oppimista ei enää nähdä tiedon ulkoa muistamisena ja toistamisena, vaan aktiivisena tiedon konstruomisena (Lonka & Paganus 2004, 238; Mäkinen 2005, 59). Vaikka tieteellinen tutkimus ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus luovat edelleen pohjan yliopisto-instituution olemassaololle, on opetustehtävä noussut yhä voimakkaammin näiden kahden tehtävän rinnalle (Neumann 2001, 135; Poikela 2005, 64).

Opetuksellisella lähestymistavalla (*teaching approach*) voi olla vaikutusta opiskelijan oppimiseen ja tätä kautta haluttuihin oppimistuloksiin. Erityisen tärkeänä näyttäytyy opiskelijoiden *kokemus* opetuksesta ja oppimisen kontekstista (Prosser & Trigwell 1999, 165). Laskentatoimen opetusta on kritisoitu sen sisältölähtöisyydestä (Adler, Milne & Stringer 2000, 113), minkä lisäksi opiskelijoiden on havaittu olevan pintasuuntautuneita (Eley 1992, 234, 243; Booth, Luckett & Mladenovic 1999, 277, 295; Hall, Ramsay & Raven 2004, 497), joten tässä tutkielmassa on perehdytty siihen, miten opiskelijat kokevat laskentatoimen opetuksen opetuksellisia lähestymistapoja koskevan teorian valossa. Tutkielmaan sisällytettiin opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksista *opetusprosessi* ja *oppimisympäristö*.

Tutkielman empiirinen aineisto koottiin kyselytutkimuksena Tampereen yliopiston laskentatoimen opintojaksoille osallistuvilta opiskelijoilta. Kyselyyn saatiin 186 vastausta sekä perus-, aine- ja syventäviltä opintojaksoilta että johdon laskentatoimen ja rahoituksen laskentatoimen opintojaksoilta.

Empiirisen aineiston analyysissä havaittiin, että yleisellä tasolla laskentatoimen opetuksessa korostui enemmän sisältölähtöinen opetuksellinen lähestymistapa. Sisältölähtöisyys näkyi erityisesti opetuskäytännöissä, opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa ja palautteessa. Opettajan rooli, opiskelijan rooli sekä vuorovaikutus ja ilmapiiri koettiin hieman oppimislähtöisemmiksi. Lisäksi havaittiin, että johdon laskentatoimen opintojaksot koettiin monessa suhteessa oppimislähtöisemmiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojaksot. Opintojaksojen tasoja tarkasteltaessa havaittiin, että perusopintojaksot koettiin sisältölähtöisimmiksi, kun taas aineopintojaksot koettiin oppimislähtöisimmiksi.

# SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Aiheen taustaa .....	1
1.2	Tutkielman tavoite ja keskeiset rajaukset.....	5
1.3	Keskeiset käsitteet .....	6
1.4	Tutkimusmenetelmät .....	7
1.5	Tutkimuksen kulku.....	9
2	LASKENTATOIMEN OPETUS TUTKIMUSALUEENA .....	10
2.1	Opetus yliopistokontekstissa .....	10
2.2	Laskentatoimi oppiaineena.....	12
2.3	Opetukselliset lähestymistavat.....	15
2.3.1	Opetuksellisten lähestymistapojen tutkimuksen alkuvaiheita .....	16
2.3.2	Lisää ymmärrystä opetuksellisiin lähestymistapoihin.....	18
2.3.3	Opetukselliset lähestymistavat laskentatoimen tutkimuksessa.....	20
2.3.4	Opetukselliset lähestymistavat suomalaisessa yliopistokontekstissa .....	21
2.4	Opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuudet .....	23
2.4.1	Opetusprosessi.....	23
2.4.2	Oppimisympäristö .....	25
2.4.3	Opettajan käsitys oppimisesta .....	26
2.4.4	Opettajan pedagoginen kehitys.....	27
2.5	Opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavia tekijöitä.....	28
2.6	Opetuksellisten lähestymistapojen vaikutus oppimiseen .....	31
2.7	Yhteenveto opetuksellisista lähestymistavoista laskentatoimen oppiaineessa.....	34
2.8	Tutkimuskysymysten ja hypoteesien asettelu .....	37
3	TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT .....	39
3.1	Aineisto ja aineistonkeruu .....	39
3.2	Menetelmät.....	41
3.2.1	Puuttuvat havainnot.....	42
3.2.2	Muuttujien nimeäminen ja summamuuttujien muodostaminen .....	43
3.2.3	Summamuuttujien reliabiliteetin testaaminen .....	45
3.2.4	Normaalijakaumaoletuksen testaaminen .....	46
3.2.5	Epäparametriset testit .....	47
4	ANALYYSI JA TUTKIMUSTULOKSET .....	49
4.1	Muuttujien keskinäistä vertailua .....	50
4.2	Opetuskäytäntö.....	53
4.3	Opetuksen suunnittelu .....	55
4.4	Arviointi ja palaute.....	57
4.5	Opettajan rooli.....	58
4.6	Opiskelijan rooli.....	59
4.7	Vuorovaikutus ja ilmapiiri.....	61
4.8	Yhteenveto tutkimustuloksista .....	62
5	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	65
5.1	Keskeisimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset .....	65
5.2	Tutkielman rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet.....	69
	LÄHDELUETTELO.....	71

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Aiheen taustaa

*”Hyvä opetus edistää laadukasta oppimista.”* (Ramsden 1992, 86)

Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, missä määrin yrityksen laskentatoimen (jatkossa: laskentatoimen) opetus tarjoaa oppimislähtöistä opetusta – sitä opetusta, jonka sanotaan olevan linjassa korkeakoulutuksen tavoitteiden kanssa (Abraham 2006, 3; Hayes, King & Richardson 1997, 19). Aihetta lähestytään opiskelijan näkökulmasta, sillä opiskelijan näkemys oppimisen kontekstista on yksi merkittävimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Prosser & Trigwell 1999, 165).

Lienee selvää, että opetuksen tuloksena tulisi olla oppimista, ja mielellään vielä koulutuksen tavoitteiden mukaista oppimista. Opettaja voi kuitenkin opettaa paljon, perusteellisesti ja kauan ilman, että on takeita opiskelijan oppimisesta (Kansanen 2004, 45, 56). Yliopisto-opetus on perinteisesti pohjautunut luento-opetukseen, jonka perimmäisenä tarkoituksena on ollut uusimman tutkimustiedon siirtäminen opiskelijoille (Nygaard, Courtney, & Holtham, 2011, 2). Nykyaikana, kun tietoa on vapaasti tarjolla yhä enemmän ja yhä useampien kanavien kautta, yliopisto-opetusta ei voida enää nähdä tiedon siirtämisenä tai välittämisenä, vaan sen tulisi pikemminkin *auttaa* opiskelijoita vastaanottamaan, omaksumaan ja kehittämään tietoa sekä edistää opiskelijoiden käsitysten muuttumista (Prosser & Trigwell 1999, 145-147). Yliopisto-opetukselle asetetaan uusia oppimistavoitteita, kuten elinikäinen oppiminen, oppimaan oppiminen sekä kyky sopeutua nopeutuviin muutoksiin. Oppimista ei enää nähdä tiedon toistamisena vaan aktiivisena tiedon rakentamisena. (Lonka & Paganus 2004, 238; Mäkinen 2005, 59) Perinteisessä, vanhahtavassa yliopisto-opetuksen mallissa tietoa siirretään tarkoin valikoiduille, akateemisesti orientoituneille opiskelijoille, joiden oppimisstrategiat ovat luonnostaan syväsuuntautuneita (Biggs & Tang 2007, 12). Yliopistojen toimintakulttuuri on muuttunut voimakkaasti tästä perinteisestä mallista. Opiskelijajoukot ovat kasvaneet sekä muuttuneet yhä heterogeenisemmiksi ja opiskelijat haluavat määrätä itse omasta oppimistavastaan, -ajastaan ja -paikastaan. (Korhonen 2007, 25; Nevgi & Lindblom-Ylänne

2009, 23; Parjanen 1998, 32). Tämä uudenlainen tilanne tuo omat haasteensa myös yliopisto-opetukselle. Vanhat toimintamallit eivät välttämättä enää toimi.

Tämän tutkielman keskiössä on laskentatoimen yliopisto-opetus, jolla on pitkät perinteet Suomen korkeakouluhistoriassa. Helsinkiin perustettiin vuonna 1911 Kauppakorkeakoulu, joka oli Suomen ensimmäinen liiketaloustieteen, myös laskentatoimen, opintoja tarjoava yliopistotason oppilaitos. Tampereelle liiketaloustieteen opetus saatiin 1960-luvulla, kun Tampereen yliopistoon perustettiin taloudellis-hallinnollinen tiedekunta. (Näsi & Näsi 1996, 202; Tampereen yliopisto 1980, 1) Vuonna 2012 laskentatoimen oppiainetta tarjottiin suuntautumisvaihtoehtona yhdeksässä suomalaisen yliopiston yksikössä<sup>1</sup>. Laskentatoimen ammattilaiselta on koulutuksen alkuajoista lähtien edellytetty hyvää taloushallinnon perusosaamista ja vahvaa analyttisyyttä, mutta nykyään häneltä odotetaan myös laajempaa ymmärrystä liiketoiminnasta ja käsitystä reaali maailmasta, sekä esimerkiksi tunneälyä ja kykyä eettisiin päätöksiin (Chia 2005, 75; Diamond 2005, 361; Kavanagh & Drennan 2008, 279). Huolimatta työelämän ja yhteiskunnan muuttuneista vaatimuksista ja todellisuudesta, laskentatoimen ammattilainen kantaa harteillaan edelleen ”pavunlaskijan” tai ”numeronmurskaajan” viittaa (Andon, Chong & Roebuck 2010, 255; Granlund & Lukka 1997, 245; Näsi 2003, 78). Tutkimusten mukaan laskentatoimi vetää puoleensa ihmisiä, joiden ominaisuuksia voi kuvailla sanoilla tarkka, täsmällinen, looginen, käytännöllinen ja päättäväinen sekä yksityiskohtiin, sääntöihin ja faktoihin suuntautunut – ominaisuuksia, jotka ovat yhtäpitäviä laskentatoimen stereotyyppien kanssa (Andon ym. 2010, 257; Briggs, Copeland & Haynes 2007, 526; Wheeler 2001, 146). Jotta laskentatoimen opiskelija olisi valmis kohtaamaan tämän päivän työelämän moninaiset haasteet, tulee koulutuksen vastata niitä tarpeita, joita jatkuvasti muuttuva työelämä ja yhteiskunta esittävät.

Laskentatoimen opetusta on kritisoitu muun muassa kapea-alaisuudesta sekä siitä, että opiskelijaa pidetään ”tyhjänä astiana”, johon voi kaataa tietoa, tai korkeintaan passiivisena kuulijana, joka oppii mallista. Kriitikoiden mukaan laskentatoimen opetuksessa opiskelijoita ei kohdella yhteistyökumppaneina, jotka oppivat osallistumalla ja vuorovaikutuksen kautta. (Eskola 2011, 44; Briggs ym. 2007, 520) Tämän päivän laskenta-

---

<sup>1</sup> Suomen kauppakorkeakoulut (ABS) ry 2012: ABS:n raportti 1/2012.  
[http://www.abs.fi/wp-content/uploads/2012/01/ABS\\_raportti\\_2012-1\\_Profiliselvitys\\_FINAL.pdf](http://www.abs.fi/wp-content/uploads/2012/01/ABS_raportti_2012-1_Profiliselvitys_FINAL.pdf)

toimen koulutuksen tulisi tuottaa opiskelijoita, jotka ovat aktiivisia, itsenäisiä oppijoita ja joilla on työuran aikana tarvittava tietämys, taito ja osaaminen. Opetus ei voi olla vain tiedon kaatamista opiskelijoihin, sillä tänään kaadettu tieto voi jo huomenna olla vanhentunutta. Opetuksen tulisi luoda pohja elinikäiselle oppimiselle. Saavuttaakseen nämä tavoitteet, laskentatoimen opetuksen tulee proseduraalisen tiedon ja ulkoa muistamisen lisäksi rakentaa opiskelijoissa myös konseptuaalista näkemystä ja analyyttistä otetta. Näin opiskelijoita voidaan kannustaa syvällisempään oppimiseen ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen. (Byrne & Flood 2004, 25; Kavanagh & Drennan 2008, 280) Muuttuneet vaatimukset ovat osaltaan edistäneet laskentatoimen koulutukseen kohdistuvaa tutkimusta. Kansainvälisesti tarkasteltuna laskentatoimen koulutuksen tutkimus on vakiinnuttanut kiinteän asemansa ja tieteellinen keskustelu on varsin vireää. Alalla julkaistaankin useampaa laskentatoimen koulutukseen keskittyvää tieteellistä aikakausjulkaisua. (Eskola 2011, 44, 51) Tästä huolimatta suomalaisella tutkimuskentällä laskentatoimen koulutus on jäänyt sivurooliin. Vaikka joitakin keskustelunaloituksia laskentatoimen koulutuksen tilasta on Suomessakin esitetty, ei niihin ole laajassa mitassa tutkimusmielessä tartuttu. Esimerkiksi KTT Harri J. Seppänen, joka toimi silloisen Helsingin kauppakorkeakoulun yliassistenttina, kirjoitti rahoituksen laskentatoimen opetuksesta vuonna 2010:

*Suomalaiset yritykset ovat voimakkaasti kansainvälistyneet 1970-luvulta lähtien. Suomalaiset pääomamarkkinat ovat kansainvälistyneet 1980-luvulta lähtien. Suomalaiset tilinpäätösstandardit ovat kansainvälistyneet 1990-luvulta lähtien. Suomalainen rahoituksen laskentatoimen opetus korkeakouluissa on pysynyt pitkälti samoissa muoteissa 1960-luvulta lähtien. Suomalainen laskentatoimen opetus on ollut ja on edelleen pitkälti sääntöperusteista huolimatta siitä, että standardimme ovat olleet Saarion ajoista lähtien periaateperusteiset. (Seppänen 2010, 181)*

Seppänen muistutti, että yliopisto-opetuksen tavoitteena on *opettaa opiskelijoille kuinka oppia* ja esitti rahoituksen laskentatoimen kolmeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi kehittää opiskelijoiden 1) ongelmanratkaisutaitoja, 2) kommunikaatiotaitoja ja 3) tilinpäätöksen laatimisen teknisiä taitoja. Ja nimenomaan tässä järjestyksessä. (Seppänen 2010, 182) Suomalaista tutkimustietoa laskentatoimen opetuksesta on viime vuosina tarjonnut pääasiassa Anne Eskolan vuonna 2011 valmistunut väitöskirja, joka on otsikoitu ”*Good learning in accounting*”. Tämä laadullinen, fenomenografinen tutkimus käsittelee ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä hyvästä laskentatoimen oppimisesta. (Es-

kola 2011) Kyseisen tutkimuksen mukaan hyvän oppimiskokemuksen keskeisenä elementtinä on oppija itse ja vuorovaikutussuhteet oppijan persoonallisuuden, ylempien ajattelutaitojen sekä oppimistyylin ja lähestymistavan välillä. Välittäjinä tässä prosessissa nähdään opettaja sekä käytetyt opetusmenetelmät. (Eskola 2011, 179) Lisäksi Tampereen yliopiston professori Lili-Anne Kihn on laatinut artikkelianalyyseja laskentatoimen koulutuksen laadukkuudesta (Kihn 2011; 2012).<sup>2</sup>

Jotta oppimisen laatua ja oppimistuloksia, olivat ne sitten määrällisiä tai laadullisia, voidaan parantaa, täytyy lähtökohdaksi ottaa opiskelija ja opiskelijan oppiminen sekä ne tekijät, joilla opiskelijan oppimiseen voidaan vaikuttaa. Helsingin yliopiston vararehtori Hannele Niemi ilmaisee asian sanoen:

*Hyvälle opetukselle on keskeistä se, minkälainen oppimiskokemus siitä syntyy ja kuinka laadukasta oppiminen on. Hyvän yliopisto-opetuksen keskeisenä tavoitteena on opiskelijalähtöinen syvälinen oppiminen, joka toteuttaa elinikäisen oppimisen periaatteita. Se antaa pohjan myös myöhemmälle kehitykselle. (Niemi 2009, 4)*

1970-luvulla alkanut kansainvälinen kiinnostus korkeakouluopiskelijoiden oppimista kohtaan onkin poikanut tutkimustietoa opiskelijoiden lähestymistavoista oppimiseen, oppimisnäkemyksistä ja akateemisen kontekstin merkityksestä oppimiseen. Tämän tutkimustiedon seurauksena 1990-luvulta lähtien korkeakouluopetuksen tutkimus on tarjonnut tietoa myös opettajien opetuksellisista lähestymistavoista, opetusnäkemyksistä ja -kokemuksista sekä opetuksen ja oppimisen yhteyksistä. (Richardson 2005, 673) Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että verrattuna muihin oppiaineisiin (kuten kemia, yritys juridiikka, kirjallisuus, kasvatustiede), laskentatoimen opiskelijoilla on muita pintasuuntautuneempi lähestymistapa oppimiseen. Lisäksi seurattaessa oppimisen lähestymistapojen muuttumista laskentatoimen opintojen aikana, on pintasuuntautuneen oppimisen lähestymistavan havaittu jopa lisääntyneen. (Booth, Luckett & Mladenovic 1999, 277; Hall, Ramsay & Raven 2004, 492; Jackling 2005, 606) Koska tutkimusten perusteella pintasuuntautuneen oppimisen lähestymistavan on todettu olevan yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin, antavat edellä mainitut tutkimukset huolestuttavan kuvan laskentatoimen opiskelijoiden oppimisesta (Booth ym. 1999, 277; Davidson 2002, 29).

---

<sup>2</sup> Laskentatoimen koulutuksesta on laadittu kaksi Pro gradu-tutkielmaa. Nummin (2008) tutkielma käsittelee konstruktivistista oppimisnäkemystä ja Ruokoniemen (2008) tutkielma eettisyyden koulutusta laskentatoimen oppiaineessa.

Tutkimukset osoittavat, että oppimisympäristö, eli se konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, voi vaikuttaa opiskelijoiden omaksumiin oppimisen lähestymistapoihin. Teorioiden mukaan oppimiskonteksti koostuu opetuksesta, opinto-ohjelmasta ja -suunnitelmasta, arviointimenetelmistä sekä opiskelijan oppimisorientaatiosta. On huomionarvoista, että oppimisen kannalta merkittävää on opiskelijan *näkemys* kontekstista – ei konteksti itsessään. (Duff & McKinstry 2007, 186, 187; Prosser & Trigwell 1999, 165) Tutkijoille ei ole täysin selvää miten ja missä määrin kokemukset oppimiskontekstista oppimiseen vaikuttavat. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet voimakkaan, joskaan ei kovin yksiselitteisen, yhteyden a) opettajan ajattelun, uskomusten ja tiedon, b) opettajan käytännön toiminnan ja c) opiskelijan oppimisen välillä (Hativa & Goodyear 2002, 2). Myös esimerkiksi Postareff (2009, 63) esittää aiempiin tutkimuksiin vedoten, että opettajan oppimislähtöinen lähestymistapa opetukseen edistää opiskelijoiden syväsuuntautuneisuutta, kun taas sisältölähtöinen opetuksellinen lähestymistapa on yhteydessä opiskelijoiden pintasuuntautuneisuuteen. Nämä tieteen tarjoamat havainnot opetuksen ja oppimisen yhteydestä toimivat pohjana tällä tutkielmalla, jossa ollaan kiinnostuneita opettajan käytännön toiminnasta ja siitä, miten opiskelijat kokevat tämän toiminnan.

## 1.2 Tutkielman tavoite ja keskeiset rajaukset

Tässä työssä tutkitaan, minkälaisena opiskelijat kokevat laskentatoimen opetuksen opetusprosessin ja oppimisympäristön näkökulmista. Näitä näkökulmia lähestytään opetuksellisia lähestymistapoja (*teaching approaches*) käsittelevän teorian valossa ja opetusta tarkastellaan sen oppimislähtöisyyden ja sisältölähtöisyyden osalta. Tutkielma toteutettiin empiirisenä kyselytutkimuksena Tampereen yliopiston laskentatoimen oppiaineen opintojaksojen opiskelijoille. Näin tutkielmaan saadaan opetusta (toimintaa) koskeva opiskelijan (toiminnan vastaanottajan) näkökulma (Metsämuuronen 2000, 8). Samalla laskentatoimen opetuksen tutkimus tuodaan suomalaiseen yliopistokontekstiin. Tutkielmassa vastataan valitun teorian valossa seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Missä laskentatoimen opetuksen piirteissä opiskelijat kokevat oppimislähtöisyyttä ja toisaalta sisältölähtöisyyttä?



- 2) Ovatko opiskelijoiden kokemukset laskentatoimen opetuksen oppimis- ja sisältölähtöisyydestä riippuvia opintojakson luonteesta?<sup>3</sup>
- 3) Ovatko opiskelijoiden kokemukset laskentatoimen opetuksen oppimis- ja sisältölähtöisyydestä riippuvia opintojakson tasosta?<sup>4</sup>

Tutkielman kohdeinstituutioksi valittiin Tampereen yliopisto ja empiirinen aineisto kerättiin opintojaksoilta, jotka tutkielman laatija on valikoinut aikataulun rajoissa. Näin ollen tutkimustuloksia ei tule sellaisenaan yleistää muihin oppilaitoksiin tai tehdä yleistyksiä Tampereen yliopiston laskentatoimen opintojaksoista yleisellä tasolla. Kuitenkin tulokset antavat viitteitä opiskelijoiden kokemuksista Tampereen yliopiston laskentatoimen opetuksesta ja luovat pohjaa sekä antavat näkökulmia laskentatoimen opetuksen tutkimukseen muissakin yliopistoissa.

Tämän tutkielman näkökulma on opiskelijoiden subjektiivisissa kokemuksissa. Valittu näkökulma on vain yksi mahdollisista näkökulmista, jolloin esimerkiksi tutkielman laatijan tai muun asiantuntijan havainnointi tai opettajan kuvailu omasta opetuksestaan voisi tuottaa erilaisia tutkimustuloksia. Opiskelijoiden arviot sijoittuvat kyselyn toteutushetkeen ja niihin voivat vaikuttaa monet tekijät, joista tutkielman laatija ei ole tietoinen. Lukka ja Kasanen (1995) toteavatkin tutkimustulosten yleistettävyydestä, että jopa kaikkein parhaat ja perustelluimmat yleistykset ovat epävarmoja ja alttiita kritiikille. Ei ole olemassa takeita siitä, että ilmiö, jota yleistetään, olisi sellaisenaan olemassa enää huomenna. (Lukka & Kasanen 1995, 74, 78) Tutkielmaa lähestytään opetuksellisia lähestymistapoja käsittelevän tutkimuksen valossa. Tämä teoria on vain yksi opetusta käsittelevistä teorioista, jolloin jonkin toisen teorian valossa toteutettu tutkimus voisi tarjoilla toisenlaisen kuvan laskentatoimen opetuksesta.

### 1.3 Keskeiset käsitteet

*Opetuksellisissa lähestymistavoissa* on kysymys opettajan aikomuksesta ja tavasta suunnitella ja toteuttaa opetustaan. Opetuksellinen lähestymistapa pohjautuu opettajan

---

<sup>3</sup> *Opintojakson luonteella* tarkoitetaan tässä yhteydessä laskentatoimen oppiaineen jakoa johdon laskentatoimeen ja rahoituksen laskentatoimeen. Tätä jakoa tarkastellaan lähemmin luvussa 2.2.

<sup>4</sup> *Opintojakson tasolla* tarkoitetaan tässä yhteydessä opintojaksojen jakoa perus-, aine- ja syventäviin opintoihin.

omiin näkemyksiin sekä opetuksesta että oppimisesta ja siihen vaikuttavat monet kontekstuaaliset tekijät. (Gregory & Jones 2009, 770; Kember & Kwan 2000, 489; Samuelowicz & Bain, 2001, 306) Opetukselliset lähestymistavat voidaan jakaa oppimislähtöiseen lähestymistapaan ja sisältölähtöiseen lähestymistapaan.

*Oppimisen lähestymistavoissa* on kyse siitä, miten opiskelija tulkitsee, ymmärtää ja kokee oppimistehtäviä ja miten nämä tulkinnat ohjaavat hänen oppimistaan. (Ramsden 1992, 40, 44) Myös oppimisen lähestymistapa on voimakkaasti kontekstisidonnainen ja opiskelija voi omaksua erilaisen lähestymistavan oppimiseen erilaisissa oppimistilanteissa (Biggs & Tang 2007, 20; Eley 1992, 244; Eskola 2011, 53). Oppimisen lähestymistavat jaetaan *syväsuuntautuneeseen* lähestymistapaan ja *pintasuuntautuneeseen* lähestymistapaan (Marton & Säljö 1976, teoksessa Entwistle 1988, 77).

## 1.4 Tutkimusmenetelmät

Empiirinen aineisto kerättiin paperimuotoisella kyselylomakkeella laskentatoimen opintojaksoilta lukuvuoden 2012 - 2013 aikana. Kyselytutkimus on menetelmä, jossa aineisto kerätään standardoidusti kyselylomakkeella ja jossa kohdejoukko muodostaa otoksen tai näytteen tietyistä perusjoukosta. Kyselytutkimuksen etuna on, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 188–190)

Tutkielmassa liikutaan liiketaloustieteiden ja yliopistopedagogiikan rajapinnassa. Tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen ja aineiston käsittelyssä sovelletaan kvantitatiivisen aineiston käsittelyyn soveltuvia tilastollisia menetelmiä. Tutkimusmenetelmänä käytetty kyselytutkimus ja aineiston analysointi kvantitatiivisin menetelmin viittaavat voimakkaasti positivistiseen tieteenfilosofiaan (Neilimo & Näsi 1980, 21; Lukka & Kasanen 1995, 74). Kuitenkin, puhuttaessa ihmisistä ja heidän kokemuksistaan sosiaalisesti rakentuneissa tilanteissa, ei tutkielman laatija halua luoda vaikutelmaa objektiivisesta tiedosta. Tutkielmassa ei päästä käsiksi todellisuuteen sellaisenaan, vaan vastaajien konstruoimaan todellisuuteen, sekä tutkielman laatijan tulkintoihin tästä todellisuudesta. Näihin tulkintoihin ovat väistämättä vaikuttaneet tutkielman laatijan aiemmat kokemukset, tietopohja sekä tapa käsitellä tietoa. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342, 343)

Tutkielmaa voidaan kuitenkin kutsua tutkimusotteeltaan nomoteettiseksi. Tämä tutkimusote on yksi viidestä yleisesti liiketaloustieteessä käytetystä tutkimusotteesta (kuvio 1) (Neilimo & Näsi 1980, 31; Kasanen, Lukka & Siitonen 1991, 317). Nomoteettisen tutkimuksen tarkoituksena on selittää ilmiöitä ja niiden välisiä kausaalisia yhteyksiä. Empiirisellä osuudella on siinä merkittävä rooli ja empirian käsittelyyn ja analysointiin on olemassa runsaasti metodologisia sääntöjä. Tutkimustuloksia pyritään yleistämään ja todistamaan esimerkiksi testaamalla niitä. (Neilimo & Näsi 1980, 37, 67) Nomoteettinen tutkimusote voidaan jakaa karkeasti kahteen versioon: hypoteettis-deduktiiviseen ja induktiiviseen versioon (Neilimo & Näsi 1980, 70). Hypoteettis-deduktiivisella versiolla on keskeinen rooli nomoteettisessa tutkimusotteessa. Olemassa olevasta, selkeästä teoriavarannosta rakennetaan hypoteeseja ja malleja, joiden toimivuutta testataan empiria-aineiston avulla. Tämä tutkielma sisältää elementtejä induktiivisesta versiosta, jolloin empiiristä osaa lähdetään tarkastelemaan vapaammissa puitteissa, eikä hypoteeseja lyödä teorian pohjalta ”lukkoon”. Tällöin tutkielman tarjoamat havainnot reaali-maailmasta voivat antaa impulsseja olemassa olevien teorioiden tarkastamiseen tai uusien teorioiden luomiseen. (Neilimo & Näsi 1980, 70; Salmi & Järvenpää 2000, 269). Toisin kuin perinteisissä luonnontieteissä, yhteiskuntatieteissä nomoteettinen tutkimusote ei ole puhtaimmillaan. Riippuvuudet ovat monimutkaisempia sekä muuttuvampia ja niiden tulkinta on subjektiivisempaa. Havaintoihin liittyvä mittaaminen on myös haasteellisempaa kuin luonnontieteissä. (Salmi & Järvenpää 2000, 269)

	Teoreettinen	Empiirinen
Deskriptiivinen	Käsiteanalyttinen tutkimusote	Nomoteettinen tutkimusote
Normatiivinen	Päätöksentekometodologinen tutkimusote	Toimintoanalyttinen Konstruktiiivinen tutkimusote

Kuvio 1. Tutkimusotteet liiketaloustieteessä (Kasanen ym. 1991, 317).

## 1.5 Tutkimuksen kulku

Johdannon jälkeen, tutkielman toisessa luvussa, perehdytään laskentatoimen opetukseen tutkimusalueena. Luvussa käsitellään yliopisto-opetusta, laskentatoimen oppiaineen erityispiirteitä sekä erityisesti opetuksellisia lähestymistapoja ja niiden yhteyttä opiskelijoiden oppimiseen. Tutkielman kolmas ja neljäs luku muodostavat tutkielman empiirisen osan. Kolmannessa luvussa kuvaillaan empiirisen aineiston keräämistä ja analysointia, ja empiirisen aineiston tulokset esitetään tutkielman neljännessä luvussa. Viides luku kokoaa yhteen tutkielman aineiston ja esittää tutkimustuloksista tehtäviä johtopäätöksiä. Luvussa esitetään myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

## 2 LASKENTATOIMEN OPETUS TUTKIMUSALUEENA

Tutkimusalueena laskentatoimen opetus sijoittuu laajaan korkeakoulutuksen tutkimuskenttään. Tässä luvussa luodaan ensin lyhyt katsaus korkeakoulu- ja yliopistopedagogiikkaan ja -opetukseen sekä laskentatoimen oppiaineen erityispiirteisiin. Tämän jälkeen perehdytään laajemmin opetuksellisia lähestymistapoja koskevaan tutkimustietoon.

### 2.1 Opetus yliopistokontekstissa

Yliopistopedagogiikka-sana koostuu kahdesta käsitteestä; ensinnäkin sanassa esiintyy korkeinta, tutkimukseen perustuvaa opetusta tarjoava instituutio eli yliopisto ja toisaalta kasvatusta ja ohjaamista kuvaava pedagogiikka (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 19). Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2009, 19) mukaan yliopistopedagogiikan tutkimuskohteenä on *”yliopistokontekstissa tapahtuva pedagoginen toiminta, kuten oppiminen, opiskelu, opetus, arviointi ja pedagoginen johtaminen”* ja sen tutkimuksessa hyödynnetään monitieteellisesti esimerkiksi kasvatustieteitä, psykologiaa, sosiaalipsykologiaa, filosofiaa ja sosiologiaa sekä muita käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteitä. Jotta yliopistopetusta voidaan kehittää aidosti tutkimuksen pohjalta, tarvitaan tutkimustietoa monipuolisesti kaikilta yliopistopedagogiikan eri osa-alueilta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 27).

Akateemisessa maailmassa on perinteisesti arvostettu oman alan asiantuntemusta ja tutkimusansioita (Korhonen 2007, 10; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 46), mikä on luonnollista, sillä onhan yliopistojen yhtenä keskeisenä tehtävänä *”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä”* (Yliopistolaki 1:2). Laissa asetetaan yliopistojen tehtäväksi myös *”tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antaminen”* (Yliopistolaki 1:2). Vaikka tutkimus ja uusin tieto luovat pohjan yliopistopetukselle, eivät pelkät tutkimusansiot tee tutkijasta hyvää opettajaa – yhtä vähän kuin hyvä opetustaito tekisi jostakusta hyvän tutkijan (Hämeen-Anttila 2006, 13; Niemi 2009, 4; Sintonen 2012, 31). Tutkimuksen perinteinen vahva asema ja tutkimusansioiden painottaminen on ajoittain johtanut tutkimuksen ja opetuksen vastakkainasetteluun;

näkemykseen, jonka mukaan nämä toiminnot ovat jollain tapaa toisiaan poissulkevia (Adler, Milne & Stringer 2000, 123). Yliopiston tehtävänä on kuitenkin *sekä* korkein tutkimus *että* opetus, jolloin kumpaakaan tehtävää ei voi eikä tule sivuuttaa.

Yliopistolaissa ei oteta kantaa yliopisto-opetukseen osallistuvien pätevyyteen, vaan tämä jätetään määriteltäväksi kunkin yliopiston johtosäännössä (Yliopistolaki 4:31). Esimerkiksi Tampereen yliopiston henkilöstöjohtosäännössä<sup>5</sup> yliopisto-opettajalta vaaditaan ”hyvää opetustaitoa ja kokemusta opetustyöstä” (10 §), yliopistotutkijalta ja tutkijatohtorilta ”tehtävässä tarvittavaa opetustaitoa” (8 §; 9 §) ja yliopistonlehtorilta sekä professorilta ”kykyä antaa korkeatasoista tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjausta” (5 §; 7 §). Opetustaitoa ei kuitenkaan ole sen tarkemmin määriteltä, eikä yliopisto-opetukseen osallistuvilta vaadita pedagogista pätevyyttä. Kuitenkin tehtäviin valittaessa huomioidaan yliopistopedagogiset opinnot tai muut opetusansiot sekä opetuskokemus (4 §). Vaikka lain tai säädösten asettamia vaatimuksia pedagogiseen pätevyyteen ei ole, yliopiston opetushenkilökunnalla on ollut jo vuosikymmenien ajan kiinnostusta yliopistopedagogisiin opintoihin. Esimerkiksi Helsingin ja Tampereen yliopistoissa on järjestetty yliopistopedagogisia lyhytkursseja ja koulutuspäiviä aina 1970-luvulta lähtien (Nevgi & Lindblom-Yläne 2009, 24)<sup>6</sup>. Nykyään monissa yliopistoissa, myös Tampereen yliopistossa, järjestetään laajempia, 10 - 30 opintopisteen laajuisia yliopistopedagogisia kokonaisuuksia. Nämä opinnot on Tampereen yliopistossa suorittanut vuosien 2003 – 2012 välillä 237 yliopisto-opetukseen osallistuvaa henkilöä.<sup>7</sup> Myös tutkimusalueena korkeakoulupedagoginen tutkimus on saavuttanut kiinteän aseman sekä kansainvälisesti että Suomessa (Hativa & Goodyear 2002, 1).

Vaikka pedagoginen koulutus ja kehitys ovat yliopistomaailmassa kasvattaneet suosioaan, myös pedagogisten ansioiden ja opettamisen korostamisen kritisoijia löytyy. Esimerkiksi Kinnunen (2006, 32-35) pohtii, miksi yliopisto-opettamisesta sekä sen arvioinnista on tehty niin suuri asia. Hänen mukaansa yliopisto-opettamisen kehittämisestä ja arvioinnista portfolioineen, todistuksineen, tekniikoineen, akkreditoineen ja auditoineen on tullut rasite ja opetusinnon tukahduttaja. Myös Poikela (2005) esittää, että pedagogisen näkökulman tuominen osaksi yliopisto-opetusta saatetaan mieltää tie-

<sup>5</sup> Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston henkilöstöjohtosääntö.

<[http://www.uta.fi/hallinto/tiedostot/HenkilostoJohtosaanto\\_22022012.pdf](http://www.uta.fi/hallinto/tiedostot/HenkilostoJohtosaanto_22022012.pdf)>

<sup>6</sup> Annalan sähköposti tekijälle 28.1.2013

<sup>7</sup> Annalan sähköposti tekijälle 28.1.2013

teellisyyden kustannuksella tehtävänä temppuiluna. Osaa tieteentekijöitä ei miellytä politiikka, joka korostaa opetuksen asemaa tutkimuksen kustannuksella ja he saattavat pitää opetusta vain tutkimusta häiritsevänä tekijänä. (Poikela 2005, 60, 64) On kuitenkin muistettava, että yliopisto-opetuksen pedagogiselle näkökulmalle ja sen kehittämiselle on olemassa yhteiskunnallisesta muutoksesta sekä oppimis- ja opetusnäkömyksen muutoksesta nousevat perustelut. Näin ollen tutkimus- ja opetustehtäviä ei tulisi asettaa vastakkain – ainakaan toisiaan poissulkeviksi tekijöiksi. (Korhonen 2007, 12; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15; Poikela 2005, 65)

## 2.2 Laskentatoimi oppiaineena

Vaikka yleinen korkeakoulupedagogiikka tarjoaa pohjan eri tieteenalojen opetuksen ja oppimisen tutkimiselle, on erittäin tärkeää ulottaa tutkimus myös yksittäisille tieteenaloille ja oppiaineisiin. Näin voidaan huomioida kunkin tieteenalan ja oppiaineen erityispiirteet ja haasteet sekä parantaa kyseisen alueen opetuksen laatua. (Leveson 2004, 530; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 27; Ramsden 1992, 103) Tutkimuksissa on havaittu oppiaineiden välisiä eroja opetuksen luonteessa, opetus- ja oppimisprosesseissa sekä oppimistuloksissa (Neumann 2001, 135) sekä tieteenalojen välisiä eroja opetuksellisissa lähestymistavoissa (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009, 13), mikä osaltaan lisää kiinnostusta tutkia laskentatoimen opetusta omana tutkimuskohteenaan.

Yrityksen laskentatoimi on oppiaineena osa kauppatieteitä, joka puolestaan on osa yhteiskuntatieteitä. Kauppatieteitä on kuvailtu ”*omanlaisekseen tieteenalaksi yhteiskuntatieteissä*” (Lehtimäki & Peltonen 2011, 31). Siihen sisältyvien teorioiden katsotaan tähtäävän muutoksiin käytännön liiketoiminnan johtamisessa, ja tutkimustuloksilla pyritään vaikuttamaan yritysten rakenteiden, johtamiskäytäntöjen ja liiketoimintamallien muokkautumiseen (Lehtimäki & Peltonen 2011, 31). Työelämän kannalta esimerkiksi Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulussa kauppatieteiden tutkinto-ohjelman sanotaan tarjoavan opiskelijalle valmiudet ”*talous- ja elinkeinoelämän moninaisiin ja muuttuviin johto- ja asiantuntijatehtäviin*”<sup>8</sup>. Laskentatoimen tehtävänä on tuottaa taloudellista informaatiota yrityksen päätöksenteon tueksi ja toteuttaa tilivelvollisuutta yhteiskun-

---

<sup>8</sup> Tampereen yliopisto: Kauppatieteiden tutkinto-ohjelma. <<http://www.uta.fi/jkk/kat/esittely/index.html>>

nan eri organisaatioissa (Tampereen yliopisto 2010, 98)<sup>9</sup>. Laskentatoimen oppiaineen ominaista luonnetta kuvaa se, että tutkijat ovat kuvailleet laskentatoimen ammattilaisten ja opiskelijoiden ominaisuuksien poikkeavan muusta väestöstä (Eskola 2011, 55-56). Laskentatoimi nähdään pääasiassa numeerisena, objektiivisena, määrällisenä, teoreettisena ja ”itsestäänselvyyksinä”. Siinä on nähtävissä yhteneväisyyksiä myös matematiikan ja tilastotieteen kanssa. Nämä oppiaineen ominaisuudet vetävät puoleensa opiskelijoita, jotka ovat kiinnostuneita yksityiskohdista, säännöistä ja menettelyistä. Muita laskentatoimen opiskelijan ja ammattilaisen tyypillisiä ominaisuuksia tutkimusten mukaan ovat järjestelmällisyys, tarkkuus, faktaorientoituneisuus ja tarkkailijan rooli. (Kovar, Ott & Fisher 2003, 91; Worthington & Higgs 2003) TV-sarjassa Monty Pythonin Lentävä Sirkus (*Monty Python’s Flying Circus*) laskentatoimen ammattilaista kuvaillaankin humoristisesti:

*An extremely dull fellow, unimaginative, timid, lacking in initiative, spineless, easily dominated . . . whereas in most professions these would be considerable drawbacks, in accounting they are a positive boon.* (Briggs 2007, 536)

Laskentatoimi jaetaan perinteisesti rahoituksen laskentatoimeen (*financial accounting*) ja johdon laskentatoimeen (*management accounting*) (Vehmanen 1992). Rahoituksen laskentatoimen, jota kutsutaan myös yleiseksi laskentatoimeksi, rahoittajan laskentatoimeksi, ulkoiseksi laskentatoimeksi tai tilinpäätösraportoinniksi (Tampereen yliopisto 2012, 30), peruselementtejä ovat liikekirjanpito ja tilinpäätösraportointi. Sen painopiste on yrityksen toiminnan rahamääräisen historia- ja nykyhetkitiedon rekisteröimisessä ja tuottamisessa ulkoisille sidosryhmille. Rahoituksen laskentatoimintaa säätelevät useat eri lait, kuten kirjanpitolaki, kirjanpitoasetus ja yhteisöainsäädäntö. (Ihantola, Leppänen, Kuhanen & Sivonen 2012, 12, 13) Lisäksi työ- ja elinkeinoministeriön yhteydessä toimiva Kirjanpitolautakunta (KILA) antaa hakemuksesta ohjeita ja lausuntoja kirjanpitolain soveltamisesta (Kirjanpitolaki 8:2). Sääntelystä ja toisaalta myös lakisääteisestä tilintarkastuksesta johtuen rahoituksen laskentatoimi on eri yrityksille varsin yhdenmukaista (Järvenpää, Länsiluoto, Partanen & Pellinen 2010, 20). Toinen laskentatoimen pääalueista on johdon laskentatoimi (*management accounting*), jota kutsutaan myös sisäiseksi laskentatoimeksi tai operatiiviseksi laskentatoimeksi. Johdon laskentatoimen

---

<sup>9</sup> Tampereen yliopisto: Yrityksen laskentatoimen opintosuunta.  
<<http://www.uta.fi/jkk/kat/opintosuunnat/yla/esittely.html>>



roolina on nimensä mukaisesti tuottaa tietoa yrityksen johdolle sekä avustaa ja tukea sitä päätöksenteossa. Sen keskiössä ovat esimerkiksi kustannuslaskenta, investointilaskelmat, budjetointi, seuranta, tulosityksikkölaskenta sekä suoritusmittaus, ja sen aikahorisontti on historian ja nykyhetken lisäksi tulevaisuudessa. Johdon laskentatoimen toteuttaminen lähtee yrityksen omista tietotarpeista, ei lainsäädännöstä, jolloin sen toteuttaminen on vapaampaa kuin rahoituksen laskentatoimen, ja voi erota paljonkin yrityksittäin. Lisäksi erona rahoituksen laskentatoimeen, johdon laskentatoimi tuottaa rahamääräisen informaation lisäksi ei-rahamääräistä tietoa. (Ihantola ym. 2012, 12; Järvenpää ym. 2010, 20, 21; van den Brink, Kokke, de Loo, Nederlof & Verstegen 2003, 247)

Laskentatoimen oppiaineen kahden eri osa-alueen erilaisuutta kuvaa se, että esimerkiksi Jackling (2005) lähti pitkittäistutkimuksessaan ajatuksesta, jonka mukaan johdon laskentatoimen ja rahoituksen laskentatoimen erilaisilla luonteilla voisi olla vaikutusta opiskelijoiden oppimisen lähestymistapoihin. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että opiskelijat kokivat työmäärän raskaimpana sinä lukuvuonna, jona opintoihin kuului eniten rahoituksen laskentatoimen opintoja. (Jackling 2005, 600, 608) Kyseisessä tutkimuksessa ei löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä rahoituksen laskentatoimen tai johdon laskentatoimen opintojen ja oppimisen lähestymistapojen välillä, mutta tutkimus antaa mielenkiintoisen näkökulman lähestyä myös käsillä olevaa tutkielmaa.

Laskentatoimi oppiaineena sisältää huomattavan paljon faktaperusteista tietoa ja ulkoisen laskentatoimen puolella myös lakisidonnaisuutta. Näin ollen on väistämätöntä, että opetuksen tulee auttaa opiskelijoita ymmärtämään ja muistamaan yksityiskohtaista tietoa, sillä ilman yksityiskohtia laskentatoimen kokonaisuuden ymmärtäminen on mahdotonta (Biggs & Tang 2007, 24). Laskentatoimen oppiaine koostuu ikään kuin yksityiskohtaisen tiedon paloista, joiden päälle rakennetaan oppiaineen kokonaisuutta (Hall ym. 2004, 502). Yliopistokontekstissa perusopinnot luennoidaan tavallisesti massaluentoina suurille opiskelijajoukoille ja kohtuullisen lyhyessä ajassa – näin toimitaan myös laskentatoimen oppiaineessa. Luennointi on myös myöhemmillä opintojaksoilla vallitseva opetusmuoto, mutta esimerkiksi Tampereen yliopistossa aine- ja syventävissä opinnoissa, ryhmäkokojen pienentyessä, käytetään luento-opetuksen lisäksi pienryhmäopetusta, seminaariopetusta, ryhmätöitä sekä erilaisia harjoituksia<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Tampereen yliopisto: Opetusohjelma 2012-2013  
< <https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/index.htm?lvv=2012> >

## 2.3 Opetukselliset lähestymistavat

Ei ole mahdollista määritellä sellaista ”hyvää opetusta”, joka kaikissa opetustilanteissa ja kaikkien opiskelijoiden kohdalla johtaisi parhaisiin mahdollisiin oppimistuloksiin (Gregory & Jones 2009, 783; Kansanen 2004, 20; Ramsden 1992, 87). Opetuksen tulee lähteä lähtökohdasta, jonka mukaan sen seurauksena on oppimista ja osaamista. Opetus ei kuitenkaan välttämättä johda haluttuihin tuloksiin (Kansanen 2004, 45, 56). Opetustapahtuma on ilmiönä monimutkainen ja monisyinen, ja sitä voidaan lähestyä tutkimuksellisessa mielessä useasta eri näkökulmasta (Kansanen 2004, 3). Tässä tutkielmassa tarkastellaan erilaisia tapoja, joilla opettajat voivat lähestyä opetustaan. Kiinnostus opetuksellisia lähestymistapoja (*teaching approaches*) kohtaan on herännyt opiskelijoiden oppimista ja oppimisen lähestymistapoja koskevan tutkimuksen seurauksena (Kember & Kwan 2000, 470; Leveson 2004, 530; Richardsson 2005, 676). Opetuksellisessa lähestymistavassa on kysymys opettajan aikomuksesta ja tavasta suunnitella ja toteuttaa opetustaan ja se pohjautuu opettajan omaan opetuskäsitykseen (Gregory & Jones 2009, 770; Kember & Kwan 2000, 489; Samuelowicz & Bain, 2001, 306; Postareff ym. 2009, 46). Opetuksellinen lähestymistapa muodostuu sekä opettajan tavoitteista ja aikomuksista opetuksen suhteen että opettajan toimintastrategiasta ja tavoista opettaa, arvioida oppimista ja huomioida opiskelijansa (Kember & Kwan 2000, 489; Nevgi ym. 2009, 7; Prosser & Trigwell 1999, 153).

Opetukselliset lähestymistavat ovat voimakkaasti tilanne- ja kontekstisidonnaisia – eivät niinkään opettajan pysyviä ominaisuuksia (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin 2006, 285; Samuelowicz & Bain 2001, 299; Prosser & Trigwell 1999, 156). Opettaja valitsee, joko tietoisesti tai alitajuisesti, sellaisen lähestymistavan, joka on sopusoinnussa hänen opettamis- ja oppimiskäsitystensä sekä oppimistilanteen tulkintojen kanssa (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2004, 77). Kuitenkin tutkimuksissa on havaittu, että toisin kuin oppimisen lähestymistavat, joita opiskelija voi muuttaa kategoriasta toiseen, opetukselliset lähestymistavat muuttuvat tilanteen mukaan vain vähän (Gregory & Jones 2009, 770; Kember & Kwan 2000, 489). Tutkijat ovat päätyneet yksimielisesti käsitykseen, jonka mukaan on tunnistettavissa kaksi opetuksellista lähestymistapaa, joista käytetään tutkimuksissa hieman erilaisia nimityksiä: oppija- eli oppimiskeskeinen lähestymistapa (*student-centred/learning-centred approach*) sekä opettaja- eli sisältö-

keskeinen lähestymistapa (*teaching-centred/content-centred approach*) (Kember & Kwan 2000, 475; Leveson 2004, 533; Prosser & Trigwell 1999, 155). Tässä tutkielmassa käytetään Postareffin (2007, 42) väitöskirjatutkimukseen pohjautuen käsitteitä oppimislähtöinen (*learning-focused*) ja sisältölähtöinen (*content-focused*) opetuksellinen lähestymistapa.

Opetuksellisten lähestymistapojen käsitteiden sisällöt vaihtelevat hieman tutkimuksittain, mutta niistä on löydettävissä vahvasti yhdistäviä elementtejä. Pääpiirteissään sisältölähtöisen lähestymistavan tavoitteena on siirtää tietoa opiskelijoille, jolloin opiskelijan rooli on passiivinen tiedon vastaanottaja. Oppimislähtöinen lähestymistapa pyrkii puolestaan edistämään opiskelijan oppimista. Opettajan roolina on toimia oppimista mahdollistavana fasilitaattorina ja ohjaajana, jolloin opiskelija osallistuu aktiivisesti tiedon rakentamiseen. (Kember & Kwan 2000, 469; Leveson 2004, 539; Postareff 2007, 4; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112) Oppimislähtöisessä opetuksellisessa lähestymistavassa on monenlaisia yhtymäkohtia konstruktivistisen oppimisnäkemyksen kanssa. Konstruktivismissa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisena ja oppijan käsityksiä muokkaavana. Lisäksi siinä tiedostetaan kontekstin merkitys oppimiseen ja oppimisprosessin yksilöllisyys. (Eskola 2011, 81; Postareff 2007, 5) Opetuksellisten lähestymistapojen merkittävimpiä tutkijoita ovat Trigwell ja Prosser (mm. 1994, 1996), Kember ja Kwan (2000) sekä Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008). Laskentatoimen tutkimukseen opetukselliset lähestymistavat toi Leveson (2004). Seuraavissa alaluvuissa luodaan katsaus opetuksellisten lähestymistapojen keskeisimpiin tutkimuksiin kronologisessa järjestyksessä.

### **2.3.1 Opetuksellisten lähestymistapojen tutkimuksen alkuvaiheita**

Kiinnostus opetuksellisten lähestymistapojen tutkimiseen heräsi 1990-luvun alussa oppimisen lähestymistapoja koskevan tutkimuksen seurauksena (Postareff 2007, 3)<sup>11</sup>. Tätä ennen pääpaino opetuksen tutkimuksessa oli ollut esimerkiksi opetustyylien ja -menetelmien tutkimuksessa (Trigwell, Prosser & Taylor 1994, 75). Australialaiset tutkijat Trigwell, Prosser ja Taylor (1994, 76, 77) halusivat lisätä ymmärrystä opetuksen takana olevista aikomuksista ja motivaatiotekijöistä, ja tätä tarkoitusta varten he haastat-

---

<sup>11</sup> Oppimisen lähestymistapoja käsitellään lyhyesti luvussa 2.6.

telivat kahtakymmentäneljää fysiikan ja kemian yliopisto-opettajaa heidän opetuskokemuksistaan. Fenomenografisen analyysin avulla tutkijat havaitsivat viisi opetuksellista lähestymistapaa (taulukko 1). (Trigwell ym. 1994, 78)

A	Opettajakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on siirtää tietoa opiskelijoille
B	Opettajakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on, että opiskelijat oppivat oppiaineen periaatteita
C	Opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen perustuva strategia, jonka tarkoituksena on, että opiskelija oppii peruskokonaisuuksia
D	Opiskelijakeskeinen strategia, jonka päämääränä on, että opiskelija kehittää omaa ymmärrystään
E	Opiskelijakeskeinen strategia, jonka päämääränä on, että opiskelijan ymmärrys muuttuu

Taulukko 1. Opetukselliset lähestymistavat Trigwellin ja Prosserin mukaan (mukaillen Trigwell ym. 1994).

Jaottelu viiteen edellä esiteltyyn kategoriaan tehtiin opetuksen strategian ja tarkoituksen pohjalta (Trigwell ym. 1994, 78). Myöhemmässä analyysissään tutkijat kuitenkin päätyivät näkemykseen, jonka mukaan viisi kategoriaa kuuluu kahteen laajempaan, toisistaan laadullisesti eroavaan luokkaan. Näitä luokkia he kutsuivat nimillä opiskelijälähtöinen lähestymistapa (*conceptual change/student-focused, CCSF*) ja opettajalähtöinen lähestymistapa (*information transmission/teacher-focused, ITTF*). (Trigwell & Prosser 1996, 79; Postareff 2007, 5) Opetuksen tarkoitus on myöhemmin kategorisoitu kolmeen ryhmään; tiedonsiirtäminen (*information transmission*), käsitteellinen kehittyminen (*conceptual development*) ja käsitysten ja ymmärryksen muuttaminen (*conceptual change*) (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden & Benjamin 2002, 109). Tätä päivitettyä näkemystä kuvataan taulukossa 2.

Prosser ja Trigwell ovat tutkimuksensa alkuvaiheista lähtien kehittäneet kyselyä, jolla voidaan kartoittaa opettajan suuntautumista opettajalähtöiseen tai opiskelijalähtöiseen opetukseen. ATI –kyselyllä (*Approaches to Teaching Inventory*) mitataan nimenomaan opettajan omaa näkemystä omasta opetuksellisesta lähestymistavastaan. (Richardson 2005, 677). Tämä varsin suosittu kysely on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä esimerkiksi sen soveltuvuudesta eri kulttuureihin (Stes, Gijbels, & van Petegem 2008, 265) ja eri oppiaineisiin sekä siitä, että kysely käsittelee eri opetuksellisia lähestymistapoja kah-

tena toisistaan erillisenä lähestymistapana eikä huomioi opetuksellisten lähestymistapojen eri ulottuvuuksia (Meyer & Eley 2006, 645-646).

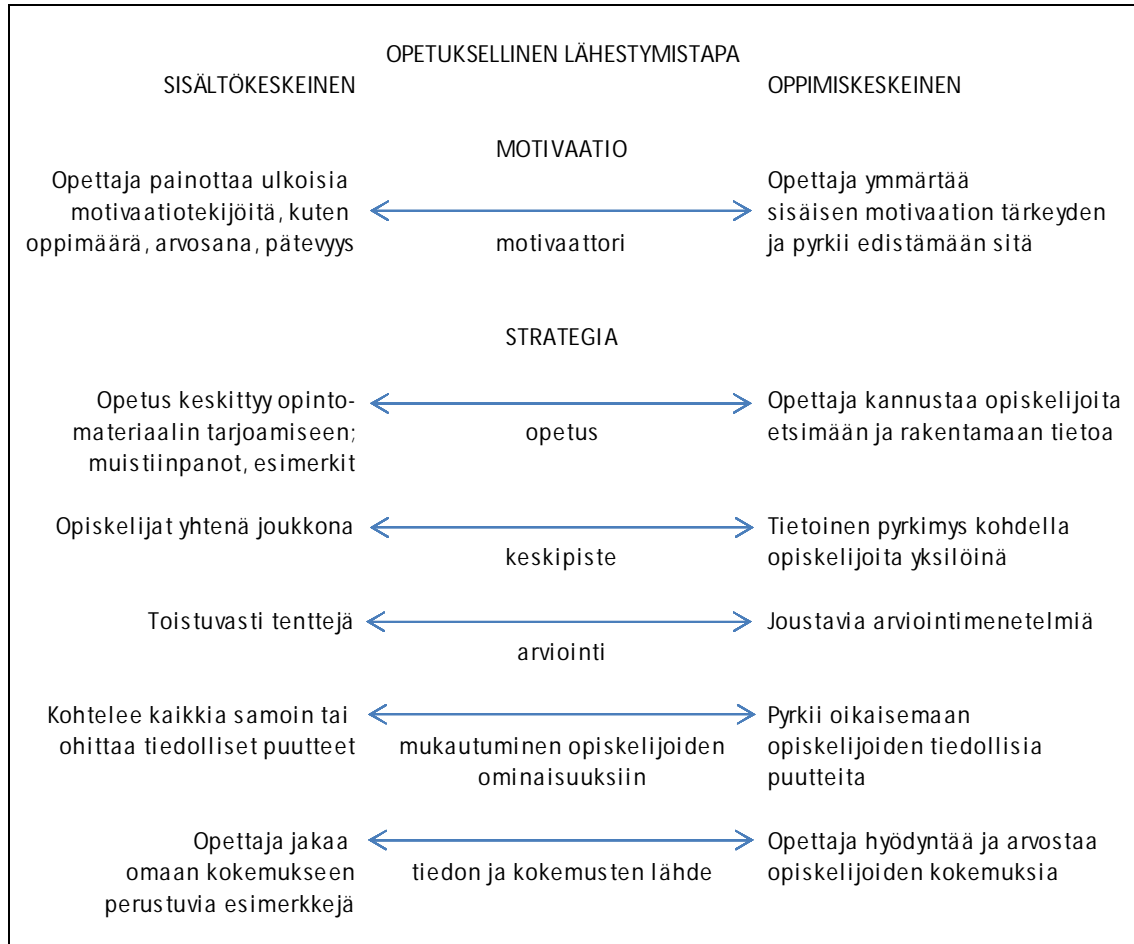
Strategia	Tiedonsiirto	Käsitteellinen kehittyminen	Käsitysten ja ymmärryksen muuttaminen
Opettajalähtöinen			
Materiaalin esittäminen	A		
Materiaalin "kattaminen"	B		
Materiaalin selventäminen	C		
Opiskelijalähtöinen			
Oppiaineen tietoon kytkeytyminen		D	
Oppiaineen tiedon harjoittaminen		E	
Oppiaineen ymmärryksen haastaminen/ ammattilliset käytännöt			F

Taulukko 2. Opetuksen strategian ja tarkoituksen suhde (mukaillen Martin ym. 2002, 111).

### 2.3.2 Lisää ymmärrystä opetuksellisiin lähestymistapoihin

Kember ja Kwan (2000) laajensivat Trigwellin ja Prosserin tutkimustietoa opetuksellisista lähestymistavoista. Tutkijat haastattelivat seitsemäätoista opettajaa kolmelta hongkongilaisen yliopiston laitokselta; tekniikan, yhteiskuntatieteiden ja hoitotieteiden laitoksilta. Heidän tarkoituksenaan oli kuvailla ja määritellä opetuksellisten lähestymistapojen rakennetta sekä selventää opetuskäsitysten ja opetuksellisten lähestymistapojen välistä yhteyttä (Kember & Kwan 2000, 473). Tutkimuksen tuloksena Kember ja Kwan tunnistivat kaksi laajaa opetuksellista lähestymistapaa; sisältökeskeisen (*content-centred*) ja oppimiskeskeisen (*learning-centred*) lähestymistavan, jotka erosivat toisistaan yhden motivaatiotekijän ja viiden strategiatekijän osalta (kuvio 2) (Kember & Kwan 2000, 475). Tästä luokittelusta voi havaita, että sisältökeskeisen lähestymistavan omaava opettaja korostaa ulkopuolisia motivaatiotekijöitä, kuten tenttimenestystä, ja käyttää perinteisiä opetusmenetelmiä, kuten luento-opetusta. Opetus kohdistuu opiskelijoihin yhtenä joukkona ja perustuu opettajan omaan tietoon ja kokemuksiin opettavasta aiheesta. (Kember & Kwan 2000, 476; Postareff 2007, 3) Oppimiskeskeisen lähestymistavan omaava opettaja puolestaan pyrkii herättämään opiskelijoiden sisäistä motivaatiota, kannustaa opiskelijoita löytämään ja rakentamaan tietoa itse sekä ottaa opiske-

lijat mukaan opetusprosessiin. Lisäksi oppimiskeskeisessä opetuksessa opiskelijoita kohdellaan yksilöinä ja heidän erityistarpeensa huomioidaan. (Kember & Kwan 2000, 476; Postareff 2007, 3)



Kuvio 2. Sisältökeskeinen ja oppimiskeskeinen opetuksellinen lähestymistapa (mukaillen Kember & Kwan 2000).

Toisin kuin Trigwell ja Prosser (1996), Kember ja Kwan kuvailevat oppimiskeskeistä ja sisältökeskeistä opetuksellista lähestymistapaa ja niistä tunnistettuja ulottuvuuksia samalla jatkumolla sijaitseviksi pisteiksi, mieluummin kuin kahdeksi toisistaan erilliseksi kategoriaksi (Kember & Kwan 2000, 475). Tutkijat löysivät tutkimuksessaan myös todisteita, joiden mukaan opettajan käsitys opetuksesta vaikuttaa hänen opetukselliseen lähestymistapaansa. Ne opettajat, jotka pitivät opetuksen tarkoituksena tiedonsiirtoa opiskelijoille, ilmaisivat sisältölähtöisen opetuksen piirteitä ja toisaalta ne opettajat, jotka pitivät opetuksen tarkoituksena oppimisen mahdollistamista, ilmaisivat oppimis-

lähtöisen opetuksen piirteitä. (Kember & Kwan 2000, 489) Tämän yhteyden todettiin olevan samankaltainen kuin on havaittavissa oppimisen puolella; opiskelijan käsitys oppimisesta vaikuttaa omaksuttuun oppimisen lähestymistapaan (Kember & Kwan 2000, 469).

### 2.3.3 Opetukselliset lähestymistavat laskentatoimen tutkimuksessa

Laskentatoimen opetuksen tutkimukseen opetukselliset lähestymistavat tulivat 2000-luvun alussa, kun Leveson (2004) haastatteli kahtakymmentäneljää australialaista laskentatoimen yliopisto-opettajaa heidän käsityksistään laskentatoimen oppimisesta ja opettamisesta sekä omasta opetuksestaan. Osana fenomenografista analyysia Leveson luokittelee opetukselliset lähestymistavat viiteen luokkaan, joiden hän sanoo - yhdenmukaisesti aiempien tutkimusten kanssa - linkittyvän kahteen suuntaukseen; opettajakeskeiseen ja opiskelijakeskeiseen opetukseen. (Leveson 2004, 529, 535) Nämä luokat esitellään taulukossa 3. Jako eri luokkiin tehtiin opettajan aikomuksen tai motivaation sekä strategian perusteella (Leveson 2004, 539).

A	Opettajakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on siirtää tietoa opiskelijoille jotta nämä voivat kehittää laskentatoimen perustaitoja
B	Opettajalähtöinen, opiskelija-aktiivinen strategia, jonka tarkoituksena on, että opiskelija oppii laskentatoimen periaatteita
C	Opettajalähtöinen, opiskelijakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on kannustaa opiskelijoita kehittämään laskentatoimen peruskonsepteja
D	Opiskelijakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on edistää opiskelijan ymmärrystä laskentatoimen kokonaisuudesta
E	Opiskelijalähtöinen, opiskelijakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on edistää opiskelijan kasvua ja muutosta

*Taulukko 3. Laskentatoimen opetukselliset lähestymistavat (mukaillen Leveson 2004, 539)*

Levesonin jaottelussa on yhteneväisyyksiä Trigwellin ym. (1994) jaottelun kanssa, johon tuen todennäköisesti tutkimuksessa käytetystä teoreettisesta viitekehyksestä. Levesonin mukaan hänen havaintonsa tukevat näkemystä siitä, että opetuksellisia lähestymistapoja ei voida jakaa tiukasti joko oppimislähtöiseen tai sisältölähtöiseen tapaan. Kyseessä on pikemminkin jatkumo, joka lähtee sisältölähtöisestä lähestymistavasta ja päättyy oppi-

mislähtöiseen lähestymistapaan. (Leveson 2004, 535) Vaikka Levesonin analyysi ei opetuksellisten lähestymistapojen osalta ole kovinkaan syvälinen, tarjoaa se käsillä olevaan tutkielmaan tervetullutta laskentatoimen oppiaineen näkökulmaa.

### 2.3.4 Opetukselliset lähestymistavat suomalaisessa yliopistokontekstissa

Tuore tutkimus opetuksellisista lähestymistavoista on tehty noin viisi vuotta sitten suomalaisessa korkeakouluympäristössä. Tässä tutkimuksessa Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) haastattelivat 71:ää Helsingin yliopiston opetustehtävissä toimivaa henkilöä heidän näkemyksistään (*conceptions*) opetuksesta ja lähestymistavoistaan (*approaches*) opetukseen. Tutkijat pohjasivat tutkimuksensa oletukselle, että opetuksellisia lähestymistapoja olisi tunnistettavissa useampia kuin ne kaksi, jotka jo aiemmissa tutkimuksissa on esitelty. Kuitenkin tutkimuksen tuloksena päädyttiin yhtenevään näkemukseen aiempien tutkimusten kanssa, eli opetuksellisia lähestymistapoja on kaksi, jotka tutkijat nimesivät sisältölähtöiseksi ja oppimislähtöiseksi lähestymistavaksi. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 111) Jaossa sisältö- ja oppimislähtöiseen opetukselliseen lähestymistapaan yhtenä merkittävänä ja uutena elementtinä pidettiin opettajan innostusta opetusta kohtaan ja halua kehittyä opettajana (Postareff ym. 2009, 47). Myöskään tämän tutkimuksen pohjalta eri opetuksellisia lähestymistapoja ei ole syytä nähdä toisistaan erillisinä, vaan oppimislähtöistä opetustapaa voidaan kuvata ”täydellisemmäksi”, ”kattavammaksi” ja ”joustavammaksi” tavaksi opettaa kuin sisältölähtöistä opetustapaa ja se voi sisältää elementtejä myös sisältölähtöisestä opetustavasta (Postareff ym. 2009, 63; Åkerlind 2003, 388).

Ne opettajat, joiden opetuksellinen lähestymistapa määriteltiin Postareffin ja Lindblom-Ylänne (2009) haastattelujen perusteella sisältölähtöiseksi, keskittyivät opetuksessa opetuksen sisältöön ja sen välittämiseen opiskelijoille. Opetusmenetelmiksi valikoitui opetusmenetelmiä, joiden avulla voitiin opettaa parhaiten sisältöjä, ja arviointimenetelmiä, jotka mittasivat opetettua tietoa. Sisältölähtöiset opettajat korostivat opettajan asiantuntijaroolia ja auktoriteettiaseman säilyttämistä. (Postareff ym. 2009, 46) Toisaalta ne opettajat, joiden opetuksellinen lähestymistapa määriteltiin oppimislähtöiseksi, keskittyivät opiskelijoiden oppimisen edistämiseen. Nämä opettajat valitsivat opetusmenetelmiksi menetelmiä, jotka kannustavat opiskelijoita aktiiviseen opiskeluun, sekä interaktiivisia menetelmiä. Opettajan tehtävänä pidettiin opiskelijoiden ohjaamista tiedonra-



kentamiseen, pohtimiseen ja oivaltamiseen. Oppimislähtöinen opettaja pyrki luomaan oppimista edistävää ilmapiiriä ja näki itsensä tasavertaisessa suhteessa opiskelijoihin nähden. (Postareff ym. 2009, 47)

Haastattelujen sisällönanalyysin kautta Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) mallintavat neljä ulottuvuutta, joiden pohjalta opetuksessa voidaan havaita oppimiskeskeisiä tai sisältökeskeisiä piirteitä. Nämä ulottuvuudet ovat: 1) opetusprosessi, 2) oppimisympäristö, 3) opettajan käsitys oppimisesta ja 4) opettajan pedagoginen kehitys. Tutkijoiden mukaan lähestymistapojen sisältämät ulottuvuudet voidaan kuvata jatkumona oppimislähtöisestä sisältölähtöiseen lähestymistapaan (kuvio 3). (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112; Postareff ym. 2009, 48) Kaikki ulottuvuudet voidaan nähdä sekä oppimistä sisältölähtöisessä lähestymistavassa (Postareff ym. 2009, 49).

	Oppimislähtöinen lähestymistapa	Opetuksen ulottuvuus	Sisältölähtöinen lähestymistapa
Opetusprosessi	Joustavuus, opiskelijoiden tarpeet ←	Suunnittelu	→ Tarkkuus, opettajan intressit
	Konteksti vaikuttaa ←	Opetuskäytännöt	→ Ei vaihtelee
	Syvällinen oppimisen arviointi ←	Arviointikäytännöt	→ Tietojen arviointi
Oppimisympäristö	Oppimisen edistäjä ←	Opettajan rooli	→ Asiantuntija
	Aktiivisia tiedon luoja ←	Opiskelijoiden rooli	→ Passiivisempia tiedon vastaanottajia
	Edistää oppimista ←	Vuorovaikutus	→ Ei olennaista
	Edistää oppimista ←	Ilmapiiri	→ Opettajan vastuulla
	Ymmärrystä korostava ←	Oppimiskäsitys	→ Muistamista korostava
Pedagoginen kehittyminen	Sisäinen motivaatio ←	Oman opetuksen kehittäminen	→ Ulkoinen motivaatio
	Tietoisuus omasta opettajuudesta ←	Pedagoginen tietoisuus	→ Vähemmän tietoinen omasta opettajuudesta

Kuvio 3. Opetukselliset lähestymistavat ja niiden ulottuvuudet (Postareff ym. 2009, 48)

Seuraavassa näitä, tuoreimpaan tutkimukseen perustuvia, ulottuvuuksia tarkastellaan tarkemmin laajentaen niitä sillä tutkimustiedolla, jota on saatu aiemmissa tutkimuksissa (Trigwell ym. 1994; Kember & Kwan 2000) ja erityisesti tutkimuksessa laskentatoimen oppiaineen opetuksellisista lähestymistavoista (Leveson 2004). Edellä esitetyistä laskentatoimen opetuksellisten lähestymistapojen luokista A, B (C) käytetään tässä yhteydessä selkeyden vuoksi nimitystä ”alemman tason” lähestymistavat ja kategorioista (C), D, E nimitystä ”ylemmän tason” lähestymistavat. Nimitykset ovat tutkielman laatijan valitsemia, mutta perusteltuja, sillä Leveson kuvailee kyseisiä luokkia hierarkian eri tasoina (Leveson 2004, 535).

## **2.4 Opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuudet**

### **2.4.1 Opetusprosessi**

Ensimmäinen opetuksellisen lähestymistavan ulottuvuus, opetusprosessi, koostuu kolmesta osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat opetuksen suunnittelu, opetuskäytäntö ja arviointikäytäntö. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112) Oppimislähtöisen opetuksen *suunnittelu* pohjautuu opiskelijoiden aikaisempaan tietoon, tarpeisiin sekä toiveisiin. Opetuksen sisältöjä ja menetelmiä suunnitellaan myös yhdessä opiskelijoiden kanssa. Suunnittelu on joustavaa ja voi vaihdella opetettavan ryhmän mukaan sekä tilanteen mukaan opintojakson aikana. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 114; Kember & Kwan 2000, 480) Sisältölähtöisen opetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat opetettavat sisällöt ja opettajan asettamat oppimistavoitteet, eikä opetettavien ryhmien eroavaisuuksia huomioida. Suunnittelulle on ominaista sen tarkkuus ja yksityiskohtaisuus. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 114) Myös Leveson (2004, 539) tunnistaa suunnittelun yhtenä laskentatoimen opetuksellisena piirteenä ja samansuuntaisesti hän kuvailee alemman tason opetuksen suunnittelun lähtevän opettajan omista kiinnostuksenkohteista ja näkökulmista.

*Opetuskäytäntöjen* suhteen oppimislähtöisessä opetuksessa korostuu tiedon rakentaminen yhdessä opiskelijoiden kanssa ja kokonaisuuksien hahmottaminen sekä opetusmenetelmien ja opetuksen sisältöjen joustavuus kunkin opiskelijajoukon osaamisen mukaan (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115; Trigwell ym. 1994, 81). Sisältölähtöi-

nen opetus puolestaan keskittyy yksityiskohtaisen tiedon siirtämiseen opiskelijoille, eikä tiedonpalojen yhdistelyyn kiinnitetä aktiivista huomiota (Trigwell ym. 1994, 79). Opetusmenetelmät valitaan opettajan näkemyksen eikä opiskelijoiden oppimistapojen pohjalta. Oppimislähtöisessä opetuksessa käytetään enemmän aktivoivia opetusmenetelmiä, kun taas sisältölähtöiset opettajat suosivat perinteistä luennointia. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115; Trigwell ym. 1994, 81) Sisältölähtöisen luento-opetuksen pääpaino on - usein määrällisesti laajan - materiaalin jakamisessa (Kember & Kwan 2000, 477). Sisältölähtöistä opetusta kuvaillaan osuvasti sanalla ”*spoon-feeding type of teaching*” (Kember & Kwan 2000, 478). Samansuuntaisesti laskentatoimen opetuksellisissa lähestymistavoissa alemmilla tasoilla pääpaino on faktatiedon siirtämisellä tai peruskäsitysten hankkimisella. Laskentatoimen erityispiirteeksi voi mainita sen, että ylemmillä tasoilla opetuksen tarkoituksena on kokonaisuuksien hahmottamisen lisäksi tiedon linkittäminen käytännön ammattitaitoon. Opiskelijoita kannustetaan omaan tiedonrakentamiseen ja lisäksi aivan ylimmällä tasolla opetuksen tarkoituksena on edistää opiskelijan henkilökohtaista muutosta ja kasvua. (Leveson 2004, 539-541)

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008, 115) havaitsivat mielenkiintoisesti, että kuvaillessaan omaa opetustaan vain harvat opettajat pitivät *arviointia* tärkeänä opetuksen elementtinä. Myös Levesonin (2004) haastattelujen tuloksissa arviointi jää sivuosaan. Alemman tason opetuksen yhteydessä mainitaan, että opetuksen yhtenä tavoitteena on auttaa opiskelijoita täyttämään arviointikriteerit. Korkeamman tason opetuksen yhteydessä kerrotaan lyhyesti opettajasta, joka antaa hyviä arvosanoja essee-teksteille, joissa esitetään voimakkaita kannanottoja ja perusteluja, vaikka ne olisivat vastakkaisia opettajan näkemysten kanssa. (Leveson 2004, 539, 541). Toisaalta esimerkiksi Ramsden (1992, 67) lähtee voimakkaasti siitä ajatuksesta, että arviointi on yksi tärkeimmistä opiskelijoiden oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Hänen mukaansa opiskelijoiden kokemus epätarkoituksenmukaisesta arvioinnista voi johtaa tehottomaan oppimiseen ja voi lannistaa opiskelijoita (Ramsden 1992, 70, 99; Hassall & Joyce 2001, 147). Myös Kemberin ja Kwanin (2000, 479) haastatteluissa arviointi nousi merkittävään osaan. Näin ollen arvioinnin merkitystä ei voida väheksyä, vaikka sen osuus ei ensin mainituissa tutkimuksissa korostukaan. Oppimislähtöinen arviointi painottuu opiskelijoiden syvällisen oppimisen ja ymmärryksen mittaamiseen ja opettaja varioi arviointimenetelmiä tilanteen ja tarpeen mukaan. (Kember & Kwan 2000, 479; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115) Sisältölähtöinen arviointi perustuu opettajan omiin mieltymyksiin tai vakiin-

tuneisiin tapoihin sen sijaan, että menetelmän soveltuvuutta opiskeltavan aineksen oppimisen arviointiin olisi pohdittu. Arvioinnissa käytetään perinteisiä menetelmiä ja sillä pyritään mittaamaan opetetun aineiston muistamista. (Kember & Kwan 2000, 479; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115)

#### 2.4.2 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöstä tutkijat hahmottivat neljä osa-aluetta: opettajan rooli, opiskelijan rooli, vuorovaikutus ja ilmapiiri (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112). Oppimislähtöisessä opetuksessa *opettajan roolina* on toimia ikään kuin valmentajana, fasilitaattorina, joka mahdollistaa oppimisen. Opettaja motivoi opiskelijoita ja kannustaa heitä rakentamaan itse tietoa. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115) Tällaista opettajaa voisi kuvailla ikään kuin orkesterin johtajaksi, joka ei itse soita mitään instrumenttia, vaan ohjaa, johtaa ja havainnoi (Öystilä 2003, 66). Oppimislähtöinen opettaja on valmis oppimaan myös itse opiskelijoiltaan ja opettajan suhdetta opiskelijoihin kuvaillaan tasa-vertaiseksi (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115; Kember & Kwan 2000, 481). Opiskelijoilta oppiminen edellyttää luonnollisesti kommunikointia opiskelijoiden kanssa (Ramsden 1992, 102). Sisältölähtöisessä opetuksessa opettaja on auktoriteetti, asiantuntija sekä tiedon jakaja. Myös suhde opiskelijoihin on etäisempi kuin oppimislähtöisessä opetuksessa. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 115) *Opiskelijan rooli* oppimislähtöisessä opetuksessa on aktiivinen osallistuja, joka hankkii, prosessoi ja rakentaa itse tietoa opiskeltavasta asiasta. Opettaja kohtelee opiskelijoita yksilöinä ja huomioi heidän yksilölliset vahvuutensa ja tarpeensa. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 116; Kember & Kwan 2000, 478) Sisältölähtöisessä opetuksessa opiskelijan rooli on passiivisempi tiedon vastaanottaja ja kuuntelija, ja vastuu oppimisesta on opettajalla. Opettaja kohtelee opiskelijoita enemmän joukkona kuin yksilöinä, samojen akateemisten standardien mukaan. (Kember & Kwan 2000, 479; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 116; Ramsden 1992, 101; Trigwell ym. 1994, 74) Laskentatoimen opetuksessa alemmalla tasolla opiskelija on riippuvainen opettajasta, mutta ylemmillä tasoilla opiskelijaa kannustetaan kehittämään tietoa itse. Opiskelijaa kuvataan tällöin oman oppimisensa päälliköksi (*”chief agent of learning”*), jolloin opettajan roolina on tarjota mahdollisuuksia ja haasteita opiskelijoille. Korkeimmalla tasolla opiskelijaa kannustetaan itsetutkisteluun, jonka ajatellaan johtavan jopa mielekkäämpiin oppimistuloksiin kuin opetuksen. (Leveson 2004, 539, 541)

Oppimislähtöisessä opetuksessa korostuu *vuorovaikutuksen* merkitys, sillä sen katsotaan olevan keskeinen oppimista edistävä tekijä. Vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä käytetään aktiivisesti ja niiden käyttämisen tavoitteena on opiskelijoiden ymmärryksen syventäminen. Sisältölähtöisessä opetuksessa käytetään vähän tai ei ollenkaan vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä. Jos vuorovaikutteisia elementtejä käytetään, niitä ei sovelleta oppimista edistävässä tarkoituksessa tai niiden tavoitteita ei ole erikseen pohdittu. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 116; Ramsden 1992, 101) Myös Leveson (2004) sekä Trigwell ym. (1994) kuvailevat alemman tason opettamista sanoen, että jos vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä käytetään, ne ovat lähes poikkeuksetta opettajavetoisia. Opettaja kysyy ja odottaa opiskelijoilta vastausta - mielellään oikeaa vastausta. (Leveson 2004, 539; Trigwell ym. 1994, 80) Laskentatoimen korkeimman tason opetukseen kerrotaan sisältyvän esimerkiksi tilanteita, joissa opiskelijat johtavat keskustelua opettajan ollessa yksi keskustelijoista. (Leveson 2004, 541)

Oppimislähtöisessä opetuksessa opettaja pyrkii oppimista edistävään *ilmapiiriin*, jolloin opiskelijat rohkaistuvat esittämään mielipiteensä ja aiheita koskevia kysymyksiä. Sisältölähtöisessä opetuksessa opettaja ei tiedosta ilmapiirin merkitystä oppimisen edistäjänä ja pyrkii luomaan hyvää ilmapiiriä esimerkiksi huumorin ja hyvän esiintymisen kautta. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 117) Hyvä esiintyminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita hyvää opettamista; opiskelijat saattavat viihtyä opetustilanteissa, mutta hyötyä vain vähän opetuksellisesta mielessä (Ramsden 1992, 74)

### **2.4.3 Opettajan käsitys oppimisesta**

Oppimislähtöisessä opetuksessa opettaja mieltää oppimisen yksilöllisenä prosessina, jonka aikana opiskelija rakentaa itse omaa näkemystään ja tietoaan. Tiedon soveltaminen ja kriittinen ajattelu koetaan myös tärkeäksi. Sisältölähtöisessä oppimisenäkemyksessä korostuvat oppikirjoista oppiminen, oikeiden vastausten löytäminen ja ulkoa muistaminen. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 117) Opetuksellisia lähestymistapoja koskevassa tutkimuksessaan Leveson (2004) haastatteli opettajia heidän oppimisenäkemyksistään laskentatoimen oppiaineessa. Vaikka Leveson ei käsittele oppimisenäkemystä opetuksellisen lähestymistavan ulottuvuutena, kuten Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008), tekee hän tutkimuksessaan johtopäätöksiä oppimisenäkemyksien ja ope-

tuksellisen lähestymistavan yhteydestä. Korkeamman tason opetuksellisen lähestymistavan opettajat näkivät oppimisen oppijälähtöisenä kokonaisuuksien hahmottamisena sekä henkilökohtaisena kehittymisenä ja muutoksena. Alemman tason opetuksellisissa lähestymistavoissa havaittiin yhteyttä oppimisnäkemykseen, jonka mukaan oppiminen on yksityiskohtaisen tiedon hankkimista ulkopuolisista lähteistä. (Leveson 2004, 536, 542)

Trigwell ym. eivät tutkimuksessaan varsinaisesti tunnista oppimiskäsitystä, mutta opettajan kuvailema ”opetuksen tarkoitus” linkittyy tähän osa-alueeseen. Opettajakeskeisen opetuksen tarkoituksesta, eli tiedonsiirrosta, välittyy ajatus, jonka mukaan opiskelijat oppivat automaattisesti ja oppiminen mielletään pääasiassa tiedon hankkimisena. (Trigwell ym. 1994, 80) Toisaalta kun opetuksen tarkoituksena on opiskelijan käsitysten ja ymmärryksen muuttaminen, opettaja näkee oppimisen tiedon rakentamiseen tähtäävänä jatkuvana prosessina (Trigwell ym. 1994, 81).

Voidaan sanoa, että oppimislähtöinen opetus lähtee konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen tapahtuma, jossa oppija rakentaa ja tulkitsee tiedollisia käsityksiä aikaisempien tietorakenteiden varassa (Lueddeke 2003, 218; Puolimatka 2002, 41). Toisaalta sisältölähtöisessä opetuksessa voidaan nähdä yhtymäkohtia behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppiminen merkitsee tietojen ja taitojen siirtämistä muuttumattomina opettajalta oppilaalle, ja niiden muistiin varastointia. Behavioristisen käsityksen mukaan oppija on kuin tyhjä taulu (*tabula rasa*). (Handal, Wood & Muchatuta 2011, 5; Lueddeke 2003, 218)

#### **2.4.4 Opettajan pedagoginen kehitys**

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) toivat tutkimuksessaan uutta tietoa opettajan pedagogisen kehityksen ja opetuksellisten lähestymistapojen yhteydestä. Tätä piirrettä aiemmissa tutkimuksissa ei oltu tunnistettu. Oppimislähtöiset opettajat ovat tietoisia omasta opetuksestaan ja opettajuudestaan, ja ovat halukkaita kehittymään opettajina, kun taas sisältölähtöiset opettajat eivät olleet yhtä kiinnostuneita oman opetuksensa kehittamisestä eivätkä olleet tietoisesti pohtineet opettajuuttaan. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 117)

## 2.5 Opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavia tekijöitä

Edellä käsitellyistä tutkimuksista ilmeni, että opettajan omaksumaan opetukselliseen lähestymistapaan vaikuttaa ensinnäkin opetuksen strategia ja tarkoitus (Trigwell ym. 1994, 78; Martin ym. 2002, 104). Kun opetus lähtee opettajakeskeisyydestä ja sen tarkoituksena on tiedon siirtäminen opiskelijoille, on tuloksena sisältölähtöistä opetusta. Toisaalta kun opetuksen lähtökohtana on opiskelijakeskeisyys ja sen tavoitteena opiskelijoiden käsitteellinen kehittyminen sekä käsitysten ja ymmärryksen muuttaminen, saavutetaan oppimislähtöistä opetusta. (Martin ym. 2002, 111)

Eräs edellä käsitellyissä tutkimuksissa ilmennyt opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttava tekijä on motivaatio. Ulkoisen motivaation korostamisen on nähty johtavan sisältölähtöiseen opetukseen ja sisäisen motivaation korostamisen oppimislähtöiseen opetukseen. (Kember & Kwan 2000, 475; Leveson 2004, 539) Myös opettajan näkemyksellä opettamisesta ja oppimisesta on merkittävä vaikutus omaksuttuun opetukselliseen lähestymistapaan. Kun oppiminen nähdään tiedon hankkimisena, vastaanottamisena ja toistamisena, ja opetus tiedon siirtämisenä opiskelijoille, on tuloksena sisältölähtöistä opetusta. Toisaalta kun oppiminen nähdään tiedon yksilöllisenä konstruointina ja henkilökohtaisena kehittymisenä, ja opetus toimintona, joka avustaa oppimistapahtumaa, on todennäköisempää saavuttaa oppimislähtöistä opetusta. (Kember & Kwan 2000, 489; Leveson 2004, 542; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 113) Näiden piirteiden lisäksi myös opettajan innostus opetusta kohtaan ja halu kehittyä opettajana vaikuttavat siihen, että opettaja suuntautuu oppimislähtöiseen opettamiseen (Postareff ym. 2009, 47).

Myös muiden, kontekstuaalisten tekijöiden sekä opettajan ominaisuuksien merkitys on tiedostettu tutkimuksissa (kuvio 4) (Gregory & Jones 2009; Stes ym. 2008, 257). Tämä vahvistaa näkemystä, jonka mukaan opetuksellinen lähestymistapa ei ole opettajan pysyvä ominaisuus, vaan opettaja voi omaksua opetuksellisen lähestymistavan opetustilanteesta riippuen (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 285; Prosser & Trigwell 1999, 157).

<b>Opettajan ominaisuudet</b>	Opettajan näkemys opettamisesta ja oppimisesta (Esim. Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; Gregory & Jones 2009)
	Halu kehittyä opettajana (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008)
	Sukupuoli (Nevgi ym. 2004)
	Kansallisuus (opetuskulttuuri) (Nevgi ym. 2004)
	Opetuskokemus (Lueddeke 2003; Prosser ym. 2003)
	Pedagoginen koulutus (Postareff ym. 2008, 29)
<b>Ympäristötekijät</b>	Opetustottumukset (Gregory & Jones 2009)
	Opetettava aineistosisältö (Gregory & Jones 2009)
	Opetusryhmän koko ja muut ominaisuudet (Gregory & Jones 2009; Lindblom-Ylänne ym. 2006; Prosser & Trigwell 1999)
	Yliopiston ja oppiaineen kulttuuri (Gregory & Jones 2009; Prosser & Trigwell 1999)
	Tieteenala (Lindblom-Ylänne ym. 2006; Lueddeke 2003)

Kuvio 4. Opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavat opettajan ominaisuudet ja ympäristötekijät.

Gregory ja Jones (2009) luokittelevat opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavat taustatekijät opettajan ominaisuuksiin (*forces in the lecturer*) ja ympäristötekijöihin (*forces in the environment*). Opettajan ominaisuuksiin nähdään sisältyvän opettajan arvot ja uskomukset liittyen opettamiseen ja oppimiseen. Vaikka Gregoryn ja Jonesin näkökulma opetuksellisiin lähestymistapoihin on hieman erilainen kuin aiemmin lainatuissa tutkimuksissa, tutkimuksesta voidaan nähdä, että opettaja, joka arvostaa ”*korkeita akateemisia standardeja*”, suuntautuu helpommin sisältölähtöiseen opetukseen. Toisaalta esimerkiksi aktiivisen osallistumisen, opetustyön ja opiskelijoiden monimuotoisuuden arvostaminen voi johtaa oppimislähtöiseen opetuksen strategiaan. (Gregory & Jones 2009, 779-781) Myös muissa tutkimuksissa opettajan ominaisuuksien on havaittu vaikuttavan opetukselliseen lähestymistapaan. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi sukupuoli ja kansallisuus (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Postareff 2004, ks. Stes 2008, 256) sekä opetuskokemus (Lueddeke 2003, 213; Prosser, Ramsden, Trigwell & Martin 2003, 46). Myös opettajan pedagogisella koulutuksella on havaittu olevan merkittävää



vaikutusta oppimislähtöiseen opetukselliseen lähestymistapaan suuntautumisessa (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 29).

Opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavia ympäristötekijöitä (*forces in the environment*) ovat esimerkiksi opetustottumukset, opetettava aineistosisältö, opiskelijajoukko, työmäärä, opetuksen tuki sekä yliopiston säännöt ja käytännöt (Gregory & Jones 2009, 779-781; Prosser & Trigwell 1999, 156). Sisältölähtöisen opetuksen piirteitä on havaittu voimakkaimmin perinteisen luento-opetuksen yhteydessä. Kuitenkin opettajat, jotka ovat omaksuneet voimakkaasti oppimislähtöisen lähestymistavan, käyttävät siihen kuuluvia strategioita myös luento-opetuksessa. (Gregory & Jones 2009, 781) Myös opettajan käsitys opetettavasta aineistosisällöstä sekä opetettavasta ryhmästä vaikuttavat siihen, minkälaisia opetuksellisia strategioita opettaja käyttää (Gregory & Jones 2009, 781). Opetusryhmän koon on arveltu vaikuttavan opetuksellisen lähestymistavan muutoksiin siten, että pienemmän opetusryhmän on katsottu mahdollistavan erilaisten opetusmetodien käytön ja sitä kautta johtavan oppimislähtöisempään suuntaan (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295). Myös opiskelijoiden opintovuoden on havaittu vaikuttavan opettajan omaksumaan lähestymistapaan (Prosser & Trigwell 1999, 156). Yliopiston ja oppiaineen kulttuurilla on myös vaikutusta omaksuttuun opetukselliseen lähestymistapaan. Opettajien, jotka kokevat muista työtehtävistä johtuvan työmäärän rasittavana, on havaittu suuntautuvat helpommin sisältölähtöisiin opetusstrategioihin. Myös opetuksen arviointiin vaikuttavat seikat, kuten opiskelijapalaute, saattavat vaikuttaa siihen, minkälaisen opetuksellisen lähestymistavan opettaja omaksuu. (Gregory & Jones 2009, 781) Jos opettaja kokee omaavansa vaikutusmahdollisuuksia omaan opettamistyöhönsä ja jos työyhteisössä arvostetaan opetustyötä, omaksuu opettaja helpommin oppimislähtöisen lähestymistavan opetukseen (Prosser & Trigwell 1999, 156).

Kontekstuaalisista tekijöistä myös tieteenalan on havaittu vaikuttavan opettajan omaksumaan opetukselliseen lähestymistapaan (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 291; Lueddeke 2003, 213; Nevgi ym. 2009, 6). Humanististen tieteenalojen, kuten historia, taiteet, filosofia ja teologia, opettajien on havaittu ilmaisevan enemmän oppimislähtöisen opetuksen piirteitä kuin luonnontieteiden (esimerkiksi matematiikka, kemia ja fysiikka) opettajien. Luonnontieteiden opettajat omaksuvat selkeämmin sisältölähtöisiä opetuksen piirteitä. (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 291)

Taustatekijöiden vaikutus opetuksellisiin lähestymistapoihin ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Esimerkiksi Stes ym. (2008) eivät havainneet tilastollista merkitsevää vaikutusta oppiaineen, opetusryhmän koon, opettajan sukupuolen, iän, akateemisen aseman, opetuskokemuksen tai opetuskoulutukseen suhtautumisen kohdalla. Kyseinen tutkimus toteutettiin ATI –kyselyllä, jonka reliabiliteetin tutkijat joutuivat tässä yhteydessä kyseenalaistamaan. (Stes ym. 2008, 255, 265) Gregory ja Jones (2009, 782) kuvailevatkin opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavia tekijöitä opettajan ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden väliseksi moniulotteiseksi vuorovaikutukseksi.

## **2.6 Opetuksellisten lähestymistapojen vaikutus oppimiseen**

Onko sillä merkitystä, minkälaisen opetuksellisen lähestymistavan opettaja kussakin opetustilanteessa omaksuu? Vielä 1990-luvun puolivälin tutkimuksissa esitettiin varovaisia arveluita korkeakouluopetuksen ja oppimisen yhteyksistä (Kember & Gow 1994, 58). Myöhemmin on esitetty tutkimustuloksia, joiden mukaan opetukselliset lähestymistavat vaikuttavat suoranaisesti opiskelijoiden oppimisen lähestymistapoihin (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999, 63). Esimerkiksi Trigwell, Prosser ja Waterhouse (1999) tutkivat opetuksellisten lähestymistapojen ja oppimisen lähestymistapojen yhteyksiä ja havaitsivat, että niillä opintojaksoilla, joilla opettajat raportoivat opettajalähtöisen lähestymistavan piirteitä, kuten tiedonsiirtoa opettajalta opiskelijalle, opiskelijat omaksuivat pintasuuntautuneen oppimisen lähestymistavan. Toisaalta opintojaksoilla, joilla opiskelijat kuvailivat omaa oppimistaan syväsuuntautuneeksi, opettajat raportoivat opiskelijalähtöisen opetuksellisen lähestymistavan ominaisuuksia. (Trigwell ym. 1999, 57) Samansuuntaisia arvioita ovat antaneet myös Kember & Gow (1994, 69) sekä Leveson (2004, 533). Kuitenkin tutkimustuloksia, joiden mukaan opetuksellisilla lähestymistavoilla olisi suora yhteys opiskelijoiden oppimisen lähestymistapoihin, on vielä verrattain vähän (Postareff 2007, 9).

Oppimisen lähestymistavoissa on kyse siitä, miten opiskelija tulkitsee, ymmärtää ja kokee oppimistehtäviä ja miten nämä tulkinnat ohjaavat hänen oppimistaan. (Ramsden 1992, 40, 44) Lähestymistavat oppimiseen ovat yhteydessä opiskelijan kokemuksiin ja tulkintoihin oppimisympäristöstään (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäntö 2009, 90) Näin ollen oppimisen lähestymistapa on voimakkaasti konteks-

tisidonnainen ja opiskelija voi omaksua erilaisen lähestymistavan oppimiseen erilaisissa oppimistilanteissa (Biggs & Tang 2007, 20; Eley 1992, 244; Eskola 2011, 53). Oppimisen lähestymistavat jaetaan syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan (*deep approach*) ja pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan (*surface approach*) (Marton & Säljö 1976, teoksessa Entwistle 1988, 77). Pintasuuntautuneelle lähestymistavalle on ominaista hankkia vain se tieto, joka on välttämätöntä tehtävän tai tentin läpäisemiseen. Opiskelija turvautuu muistiinsa ja keskittyy materiaalin toistamiseen sen sijaan, että etsisi asioiden välisiä yhteyksiä, merkityksiä tai seuraamuksia. Pintasuuntautuneen lähestymistavan heikkoutena on, että tuloksena on jäsenitelemättömiä tiedonkappaleita sekä väliaikaisia oppimistuloksia ja opiskelija kokee opiskelun usein kuormittavaksi ja stressaavaksi. (Biggs & Tang 2007, 20; Hall ym. 2004, 490; Lindblom-Ylänne ym. 2009, 91) Toisaalta syväsuuntautuneelle lähestymistavalle on ominaista henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen sekä kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan. Opiskelijan tavoitteena on ymmärtää opiskeltava materiaali ja etsiä merkityksiä sekä rakentaa näkemystään yhdistämällä uutta tietoa aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa. Syväsuuntautunut opiskelija etsii tiedon takana olevia periaatteita ja pyrkii myös tiedon kriittiseen analyysiin. (Biggs & Tang 2007, 24; Hall ym. 2004, 491; Lindblom-Ylänne ym. 2009, 91) Syväsuuntautunut oppimisen lähestymistapa voi sisältää myös elementtejä pintasuuntautuneesta lähestymistavasta. Esimerkiksi syväsuuntautunut opiskelija voi käyttää opiskelussaan ulkoa opettelua ja materiaalin toistamista *sekä* etsiä merkityksiä ja yhteyksiä aiempaan tietoon. (Biggs & Tang 2007, 26; Hall ym. 2004, 491) Näin ollen, kuten opetukselliset lähestymistavat, myöskään oppimisen lähestymistavat eivät ole toistensa vastakohtia.

Myöhemmin tutkimuksissa tuli esiin myös kolmas oppimisen lähestymistapa, joka nimettiin strategiseksi tai systemaattiseksi lähestymistavaksi (*strategic approach*) (Duff & McKinstry 2007, 184). Tämän lähestymistavan ajatuksena on sopeuttaa oppimista tilanteen mukaan siten, että oppimistulokset vastaavat asetettuja arviointikriteerejä ja seurauksena on mahdollisimman hyviä arvosanoja (Richardson 2005, 674). Strategisen oppimisen lähestymistavan ei ole kuitenkaan havaittu esiintyvän yksistään, vaan yhdistyneenä pintasuuntautuneeseen tai syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan, ja näin ollen siitä voidaan puhua oppimisen lähestymistavan ulottuvuutena pikemmin kuin erillisenä oppimisen lähestymistapana. (Entwistle, Tait & McCune 2000, 45; Lindblom-Ylänne ym. 2009, 91)

Laskentatoimen opiskelijoiden oppimisen lähestymistavoissa on havaittu enemmän pintasuuntautuneisuutta kuin monien muiden oppiaineiden opiskelijoilla (Eley 1992, 234, 243; Booth ym. 1999, 277, 295; Hall ym. 2004, 497), mitä on tutkimuksissa pidetty erittäin huolestuttavana piirteenä. Toisaalta myös joitain vastakkaisia, laskentatoimen opiskelijoiden syväsuuntautuneisuuden puolesta puhuvia, tutkimustuloksia on saatu (Elias 2005, 197; Hassall & Joyce 2001, 148). Opiskelijan omaksumalla oppimisen lähestymistavalla on havaittu olevan merkitystä saavutetun oppimistuloksen kanssa (Ramsden 1992, 54). Tutkimustulokset oppimisen lähestymistavan ja oppimistulosten välisistä yhteyksistä ovat kuitenkin olleet heikkoja ja jopa ristiriitaisia, johtuen ainakin osittain erilaisista oppimistulosten arviointimenetelmistä ja tutkimusmenetelmistä (Abraham 2006, 3, 9; Kember & Kwan 2000, 470; Ramburuth & Mladenovic 2004, 522). Laskentatoimen oppiaineen tutkimuksessa on kuitenkin saatu esiin tutkimustuloksia, joiden mukaan syväsuuntautunut ja strateginen oppimisen lähestymistapa ovat yhteydessä hyvään opiskelumenestykseen ja toisaalta pintasuuntautunut oppimisen lähestymistapa on yhteydessä huonoon opiskelumenestykseen (Byrne, Flood & Willis 2002, 27; English, Luckett & Mladenovic 2004, 477). Tämän on nähty pitävän paikkansa erityisesti monimutkaisempien tenttikysymysten osalta (Davidson 2002, 29).

Kun tutkimustiedon laskentatoimen opiskelijoiden pintasuuntautuneisuudesta yhdistää näkemykseen, jonka mukaan pintasuuntautuneisuus johtaa heikompaan opintomenestykseen, antaa tämä varsin huolestuttavan kuvan laskentatoimen korkeakouluopiskelun tilasta. Vaikka näin yksinkertaistettujen johtopäätösten tekeminen voi olla hätiköityä, tullaan väistämättä seuraavan kysymyksen eteen: millä tekijöillä oppimisen lähestymistapoihin voidaan vaikuttaa? Kuten edellä todettiin, yksi opiskelijan oppimisen lähestymistapoihin vaikuttavista tekijöistä on opettajan omaksuma opetuksellinen lähestymistapa (Leveson 2004, 533; Trigwell ym. 1999, 57). Laskentatoimen tutkimuksessa esimerkiksi Sharma (1997, 143) on havainnut opiskelijoiden näkemyksellä oppimiskontekstista olevan tilastollisesti merkitsevä vaikutus opiskelijan omaksumaan oppimisen lähestymistapaan. Myös opiskelijan ja opettajan roolilla on havaittu olevan merkitystä laskentatoimen opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ja oppimisen lähestymistapoihin (Lord & Robertson 2006, 41). Vaikka opiskelijan oppimiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, kuten aiemmat oppimiskokemukset (Ramsden 1992, 84) sekä opiskelijan tietopohja ja henkilökohtaiset ominaisuudet (Eley 1992, 232; Ramsden 1992, 65), pu-

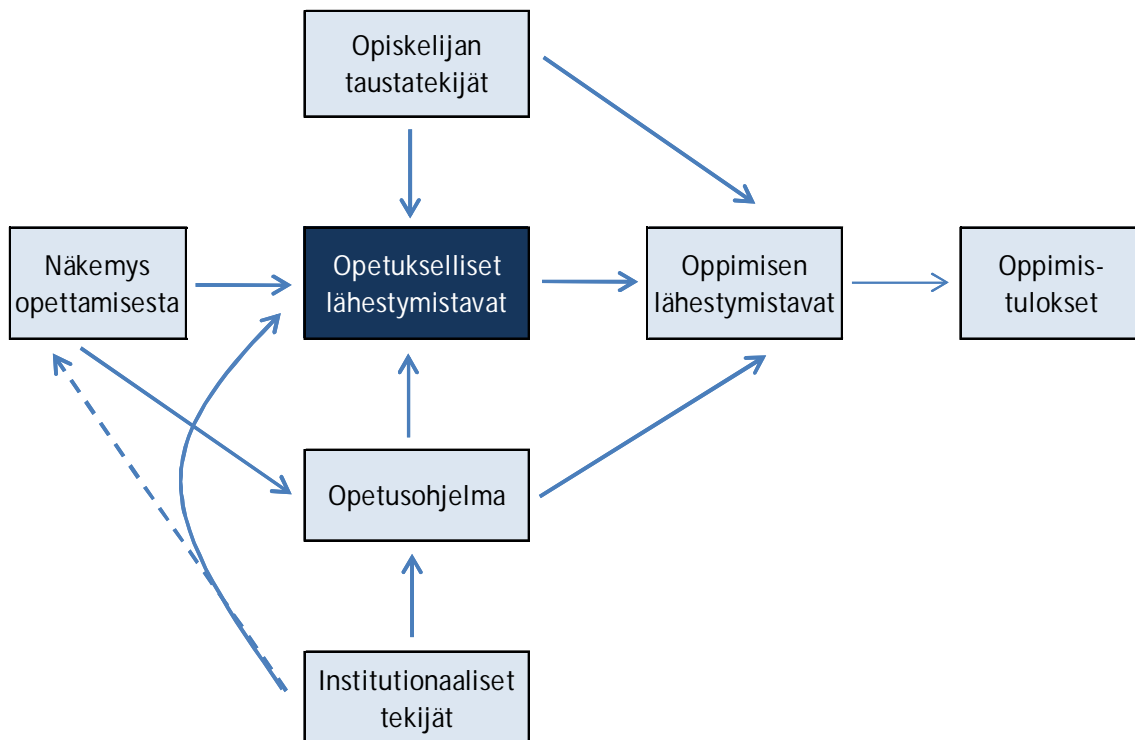
huvat edellä mainitut tutkimustulokset opetuksellisten lähestymistapojen vaikuttavuuden puolesta. Leveson (2004, 529) ilmaisee asian sanoen: ”*Kuten tutkimusten osoittama yhteys opetuksen, oppimisen ja oppimistulosten välillä antaa ymmärtää, pyrkimys edistää parempia oppimistuloksia on samalla pyrkimys edistää parempaa opetusta.*”

## **2.7 Yhteenveto opetuksellisista lähestymistavoista laskentatoimen oppiaineessa**

Yhteenvetona opetuksellisista lähestymistavoista, lähestymistapoihin vaikuttavista tekijöistä ja lähestymistapojen vaikutuksesta oppimiseen Kember ja Kwan (2000, 471) tarjoavat asiayhteyksiä hahmottelevan mallin kuviossa 3. Vaikka mallia ei ole kokonaisuutena testattu, on sen eri elementtejä ja niiden välisiä yhteyksiä tutkittu (Kember & Kwan 2000, 471). Opiskelijoiden oppimista käsittelevää tutkimustietoa on melko runsaasti ja oppimiseen vaikuttavista taustatekijöistä on jo 1980-luvulla tunnistettu opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet, aiemmat oppimiskokemukset sekä oppimisen konteksti, johon sisältyy opetus ja opetusohjelma (Biggs & Tang 2007; Kember & Kwan 2000, 471; Ramsden 1992, 83).

Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita kuvion keskiöön sijoittuvista opetuksellisista lähestymistavoista. Kuten kuvio ja tutkimukset osoittavat, opettajan näkemys (*conception*) opettamisesta ja oppimisesta vaikuttaa hänen omaksumaansa opetukselliseen lähestymistapaan (Gregory & Jones 2009, 770; Ramsden 1992, 118). Lisäksi lähestymistapaan vaikuttavat institutionaaliset ja kontekstuaaliset tekijät, kuten laitoksen ilmapiiri ja arvostus opetusta kohtaan, oppiaine, opetusohjelma sekä opiskelija-aines (Kember & Kwan 2000, 470; Prosser & Trigwell 1999, 156) kuten myös opettajan ominaisuudet, esimerkiksi opetuskokemus ja pedagoginen koulutus (Lueddeke 2003, 213; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2008, 29). Voidaankin sanoa, että opettajien tulkinnat kuskakin oppimistilanteesta ovat yksilöllisiä ja ne ovat yhteydessä kunkin opettajan tapaan opettaa (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 76; Ramsden 1992, 118; Prosser & Trigwell 1999, 156). Opetukselliset lähestymistavat voidaan jakaa sisältölähtöiseen lähestymistapaan ja oppimislähtöiseen lähestymistapaan, joita tulisi pitää samalla jatkumolla sijaitsevinä pisteinä (Postareff ym. 2009, 63). Yksinkertaistetusti tutkijat esittävät, että sisältölähtöinen opetuksellinen lähestymistapa johtaisi opiskelijoissa pintasuuntautuneeseen oppimi-

sen lähestymistapaan, joka puolestaan johtaa heikkoon opintomenestykseen. Oppimislähtöisen lähestymistavan nähdään puolestaan johtavan syväsuuntautuneeseen oppimisen lähestymistapaan, joka aikaansaa asioiden syvällistä ymmärtämistä ja on linjassa korkeakouluopetukselle asetettujen oppimistavoitteiden kanssa. (Abraham 2006, 3; Hayes ym. 1997, 19; Ramsden 1992, 46; Trigwell ym. 1999, 57) Näin suorista yhteyksistä on kuitenkin saatavilla vain vähän luotettavaa tutkimustietoa.



Kuvio 5. Opetuksellisten lähestymistapojen yhteys eri tekijöihin (mukaillen Kember & Kwan 2000, 471).

Opetuksellisten lähestymistapojen tutkimuksista on nähtävissä ajattelu, jonka mukaan oppimislähtöinen lähestymistapa on *parempi* tapa kuin sisältölähtöinen lähestymistapa, sen tuottamien parempien oppimistulosten perusteella (Martin ym. 2002, 105; Kember & Gow 1994, 69; Kember & Kwan 2000, 475; Prosser & Trigwell 1999, 160). Tämän ajattelutavan kritisoijiakin löytyy. Esimerkiksi Gregory ja Jones (2009, 771) kritisoivat näkemystä oppimislähtöisen lähestymistavan paremmuudesta ja lähtevät ajatuksesta, jonka mukaan erilaiset opetukselliset lähestymistavat soveltuvat erilaisiin ympäristöihin

ja opiskelijajoukkoihin. Heidän mukaan opetusta ei voi pitää ”*one size fits all*” – tyyppisenä tuotteena (Gregory & Jones 2009, 783).

Laskentatoimen tutkijat ovat esittäneet, että laskentatoimen opiskelijat tarvitsevat pinta-suuntautuneeseen oppimiseen sisältyviä niin sanottuja ”alemmman tason strategioita” (*lower-level strategies*), kuten ulkolukua ja aineiston toistoa, ennen kuin he voivat soveltaa, arvioida ja reflektoida laskentatoimen tekniikoiden, käytäntöjen ja metodien soveltuvuutta. Näiden alemman tason strategioiden sanotaan olevan tarpeellisia laskentatoimen terminologian, käsitteiden ja toimintaperiaatteiden oppimiseen. (Hall ym. 2004, 502) Tästä voi vetää johtopäätöksen, että ainakin laskentatoimen opintojen alkuvaiheessa tarvitaan opetusta, joka mahdollistaa näiden strategioiden käyttämisen. Toisaalta on esitetty, että saavuttaakseen korkealaatuisia oppimistuloksia, kuten analyyttistä ja käsitteellistä ajattelua, laskentatoimen opiskelijoita tulee kannustaa omaksumaan syväsuuntautuneita oppimisen lähestymistapoja (Abraham 2006, 10; English ym. 2004, 461; Hall ym. 2004, 490). Eskola (2011, 77, 78) esittääkin, että menestyäkseen laskentatoimen opinnoissa opiskelijan tulee käyttää kaikkia kolmea oppimisen lähestymistapaa; pinta- ja syväsuuntautunutta sekä strategista lähestymistapaa. Tällöin myös opetuksen tulee tukea näitä lähestymistapoja.

Oppimislähtöisen opetuksellisen lähestymistavan ei ole suoraviivaisesti todistettu edistävän opiskelijan syväsuuntautunutta oppimisen lähestymistapaa. Oppimislähtöistä lähestymistapaa kuvaillaan täydellisemmäksi, kattavammaksi ja joustavammaksi tavaksi opettaa kuin sisältölähtöistä opetustapaa. Sen sanotaan antavan opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia opiskella itselleen sopivalla tavalla ja suunnata opiskeluaan itseään tärkeään suuntaan. Oppimislähtöinen opetus ei poissulje sisältölähtöisessä opetuksessa käytettäviä piirteitä, mutta tavoittelee opiskelijoiden syvällistä oppimista. (Postareff ym. 2009, 63) Toisin sanoen oppimislähtöinen opetuksellinen lähestymistapa antaa tilaa erilaisille oppimistyyyleille ja lähestymistavoille oppimiseen, joten sitä kautta sen voidaan tulkita olevan toivottavampi opetuksellinen lähestymistapa. Laskentatoimen oppiaineen kohdalla tämä täytynee tulkita siten, että oppimislähtöinen opetus antaa opiskelijoille mahdollisuuden yhtälailla yksityiskohtien pönttäämiseen kuin laajojen kokonaisuuksien hahmottamiseen ja analyyttisen ajattelutavan kehittämiseen (Hall ym. 2004, 490).

## 2.8 Tutkimuskysymysten ja hypoteesien asettelu

Tavallisesti opetuksellisia lähestymistapoja on tutkimuksissa lähestytty opettajan näkökulmasta, esimerkiksi haastatteluilla ja kyselyillä, jotka on kohdennettu opettajille. Kuitenkin esimerkiksi Kane, Sandretto ja Heath (2002) kritisoivat tätä tutkimustapaa. Heidän mukaansa opettajan näkökulma tuo esiin opetuksesta vain yhden näkökulman tai ”puolitotuuden”. (Kane, Sandretto & Heath 2002, 177) Jotta opetuksesta voisi saada koko kuvan, tulisi tutkimukseen sisällyttää opettajan näkökulman lisäksi myös opiskelijan näkökulma sekä mahdollisesti ulkopuolisen asiantuntijan havainnointi. Koska tämänkaltainen toteutus ei tämän tutkielman puitteissa ole mahdollinen, valittiin tähän tutkielmaan toteutettavissa oleva opiskelijanäkökulma. Tätä valintaa tukee myös useiden tutkijoiden esittämä näkemys, jonka mukaan ratkaisevaa opiskelijan oppimisen kannalta on tämän *kokemus* oppimiskontekstista – ei se, minkälaisena konteksti todellisuudessa tai esimerkiksi opettajan tai ulkopuolisen arvioijan silmissä näyttäytyy (Lizzio, Wilson & Simons 2002, 43; Entwistle, McCune & Hounsell 2002, 5). Opiskelijan kokemusta opetuksesta pidetään jopa yhtenä tärkeimpänä oppimiseen vaikuttavana tekijänä (Prosser & Trigwell 1999, 165). Prosserin ja Trigwellin (1999, 173) sekä Ramsdenin (1992, 86) mukaan opiskelijan perspektiivin omaksuminen on välttämätön edellytys laadukkaan yliopisto-opetuksen kehittämiseksi.<sup>12</sup>

Kuten edellä on tuotu ilmi, laskentatoimen opetusta tutkitaan nimenomaan sen oppimisen ja sisältölähtöisyyden näkökulmasta. Koska laskentatoimen opetuksellisia lähestymistapoja ei ole tutkittu Suomessa ja tutkielmaan otettu opiskelijan näkökulma on tämän teorian suhteen uusi, ensimmäinen tutkimuskysymys on:

- 1) Missä laskentatoimen opetuksen piirteissä opiskelijat kokevat oppimis-  
lähtöisyyttä ja toisaalta sisältölähtöisyyttä?

---

<sup>12</sup> Opiskelijanäkökulman puolesta puhuu myös Suomessa vuonna 2013 voimaantullut yliopistojen rahoitusmalli, jonka mukaan noin 3 prosenttia yliopistojen perusrahoituksesta tullaan jakamaan opiskelijoiden antaman palautteen perusteella. Toistuvilla opiskelijoille teetetävillä kyselyillä pyritään mittaamaan opetuksen laadukkuutta. (Esim. Helsingin Sanomat 26.4.2013:  
<<http://www.hs.fi/kotimaa/Opiskelijapalaute+vaikuttaa+tulevaisuudessa+yliopistojen+rahoitukseen++/a1366862187881>>)



Tähän tutkimuskysymykseen vastataan kuvailemalla empiiristä aineistoa kvantitatiivisesti. Edellä havaittiin, että laskentatoimi koostuu kahdesta, toisestaan poikkeavasta osaluueesta, eli rahoituksen laskentatoimesta ja johdon laskentatoimesta (Jackling 2005, 600). Koska opetettavan aineistosisällön on havaittu vaikuttavan opetuksellisiin lähestymistapoihin (Gregory & Jones 2009, 779), on toinen tutkimuskysymys:

- 2) Ovatko opiskelijoiden kokemukset laskentatoimen opetuksen oppimis- ja sisältölähtöisyydestä riippuvia opintojakson luonteesta?

Laskentatoimen oppiaineen tarkastelun yhteydessä todettiin myös, että hahmottaakseen laskentatoimen kokonaisuuksia, opiskelijan on välttämätöntä omaksua faktoja ja yksityiskohtaista tietoa (Hall ym. 2004, 490). Lisäksi perusopintojen jälkeen, ryhmäkokojen pienentyessä, opetukseen on mahdollista sisällyttää oppimislähtöisempiä opetusmuotoja kuin massaluentoja (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Seppänen 2010, 183). Näistä syistä päädytään kolmanteen tutkimuskysymykseen:

- 3) Ovatko opiskelijoiden kokemukset laskentatoimen opetuksen oppimis- ja sisältölähtöisyydestä riippuvia opintojakson tasosta?

Vastausta kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen etsitään empiirisen aineiston riippuvuuksien tarkastelulla ja analysoinnilla. Riippuvuustestaukseen asetetut nollahypoteesit ovat:

$H_{01}$ : Koetussa opetuksessa ei ole eroja rahoituksen laskentatoimen ja johdon laskentatoimen opintojaksojen välillä.

$H_{02}$ : Koetussa opetuksessa ei ole eroja perus-, aine- ja syventävien opintojen välillä.

### 3 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

#### 3.1 Aineisto ja aineistonkeruu

Tutkielman empiirinen aineisto kerättiin kyselylomakkeella Tampereen yliopiston Johdantamiskorkeakoulun opetusohjelmaan sisältyvillä yrityksen laskentatoimen opintojaksoilla lukuvuoden 2012 - 2013 aikana, mikä tekee käsillä olevasta tutkimuksesta poikittais-tutkimuksen (Vastamäki 2010, 128). Kyselyyn saatiin 186 vastausta kahdeksalta eri opintojaksolta. Kyseisenä lukuvuonna Tampereen yliopiston opetusohjelmaan kuului kaksikymmentä yrityksen laskentatoimen opintojaksoa, joista kuusi oli johdon laskentatoimen opintojaksoa, kymmenen rahoituksen laskentatoimen opintojaksoa, kaksi tutkimusmenetelmäopintojaksoa ja kaksi tutkielmaseminaaria<sup>13</sup>. Näistä opintojaksoista tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin johdon laskentatoimen ja rahoituksen laskentatoimen opintojaksot, kuitenkin siten, että rahoituksen laskentatoimen opintojaksoihin sisältyneet kaksi tilintarkastuksen opintojaksoa suljettiin tutkielman ulkopuolelle, sillä niiden toteutus on ulkopuolisten luennoitsijoiden vastuulla. Jäljelle jääneistä 14 opintojaksosta tutkielmaan valittiin kahdeksan opintojaksoa, jotka ajoittuivat aikataulullisesti tutkimuksen toteuttamisen ajankohtaan.

Kyselyt toteutettiin neljällä johdon laskentatoimen opintojaksolla ja neljällä tilinpäätösraportoinnin opintojaksolla, joista kaksi oli perusopintojaksoa, kaksi aineopintojaksoa ja neljä syventävää opintojaksoa. Syventäviä opintojaksoja päätettiin ottaa mukaan neljän vuoksi, että syventävät opintojaksot muodostavat lukumäärällisesti yli puolet laskentatoimen opintojaksojen tarjonnasta ja koska lähtökohtaisesti kullekin syventävälle opintojaksolle hyväksytään pienempi määrä opiskelijoita kuin perus- tai aineopintojaksoille. Pienempi otos olisi voinut vaikuttaa tilastollisten analyysien tekemiseen ja tulosten luotettavuuteen. Tampereen yliopiston opetusohjelmassa perusopintojaksot ja aineopintojaksot kuuluvat kauppatieteiden kandidaatin tutkintoon ja syventävät opintojaksot kauppatieteiden maisterin tutkintoon. Valittujen kurssien opettamiseen osallistui kuusi eri luennoitsijaa, poisluettuna mahdolliset vierailijaluennoitsijat.

<sup>13</sup> Kyseisiin opintojaksoihin ei ole luettu rahoituksen opintojaksoja, jotka Tampereen yliopistossa toteutetaan yrityksen laskentatoimen oppiaineen alla.

Kysely toteutettiin paperikyselylomakkeella (liite 1) valittujen opintojaksojen viimeisillä opetuskerroilla. Poikkeuksen muodostaa yksi perusopintojaksoista, jonka kysely toteutettiin aikataulullisista syistä toisen perusopintojakson yhteydessä. Opettajilta saatiin etukäteen lupa kyselyn toteuttamiseen ja siihen varattiin aikaa noin viisitoista minuuttia joko opetuskerran alusta tai lopusta. Aineiston keräämisessä päädyttiin tähän tapaan, jotta tavoitettaisiin ne opiskelijat, jotka osallistuvat kontaktiopetukseen sekä varmistettaisiin mahdollisimman hyvä vastausprosentti (Valli 2010, 109).

Olemassa olevista kyselyistä ei löytynyt tähän tutkielmaan soveltuvaa valmista kyselypohjaa. Aiemmin mainittu ATI -kysely (Trigwell & Prosser 1996) keskittyy opettajan näkökulmaan eikä pohjautu uusimpaan tutkimustietoon opetuksellisista lähestymistavoista. Opiskelijoiden näkemyksiä opetuksesta on tutkittu usein CEQ -kyselyllä (*Course Experience Questionnaire*). CEQ -kyselyn perspektiivi on kuitenkin yleisemmällä tasolla, ts. koko oppiaineen tai laitoksen opetuksessa yleensä. (Ramsden 1992, 104) Kyselyn sisältö ei vastaa valittua opetuksellisten lähestymistapojen teoriaa eikä kaikkien sen kysymysten koettu soveltuvan suomalaiseen opiskeluympäristöön. Näin ollen tässä tutkielmassa käytetty kyselylomake laadittiin tutkielman laatijan toimesta Postareffin ja Lindblom-Ylanteen (2008) tutkimustulosten pohjalta. Kyselylomakkeen väittämäparit mukailevat kyseisessä tutkimuksessa esitettyjä opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksia.

Tässä tutkielmassa käytetty kyselylomake koostuu taustatiedoista (Valli 2010, 104) sekä väittämäpareista, jotka koskevat kahta opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuutta, eli 1) opetusprosessia (opetuskäytäntö, opetuksen suunnittelu ja arviointi) sekä 2) oppimisympäristöä (opettajan rooli, opiskelijan rooli, vuorovaikutus ja ilmapiiri). Postareffin ja Lindblom-Ylanteen (2008, 113) esittämistä ulottuvuuksista kyselyn ulkopuolelle jätettiin opettajan oppimiskäsitys ja pedagoginen kehitys, sillä näitä piirteitä opiskelijat eivät voi luotettavasti arvioida. Lomakkeelle otettiin mukaan arviointia koskeva osuus, vaikka tiedostettiin, että suurella osalla opintojaksoista arviointi oli vuorossa vasta kyselyn toteuttamisen jälkeen. Kyselylomake on laadittu siten, että vasemmalla puolella on ilmaistu oppimislähtöinen väittämä ja oikealla puolella sisältölähtöinen väittämä ja näiden väittämien välillä on viisiportainen asteikko. Väittämäparit päädyttiin pitämään tässä järjestyksessä kautta koko kyselyn, jotta aineiston syöttäminen koneelle ja analysointi

helpottuisi (Valli 2010, 106). Ohjeissa opiskelijoille kerrottiin asteikon keskimmäisen vaihtoehdon merkityksen olevan se, että molemmat väittämistä vastaavat yhtä paljon opiskelijan näkemystä. Lisäksi opiskelijoita ohjeistettiin jättämään vastaamatta niihin kohtiin, joista heillä ei ole näkemystä.

Kyselyn väittämäparit pohjautuvat Postareffin ja Lindblom-Ylanteen (2008, 113) esittämiin tutkimustuloksiin opetuksellisista lähestymistavoista. Kyselyä varten tutkimuksessa esitetyt ulottuvuudet ja niiden ominaisuudet suomennettiin ja muokattiin väittämiksi. Käännöstyössä käytettiin myös apuna tutkimuksen pohjalta laadittua suomenkielistä artikkelia (Postareff ym. 2009, 46). Ennen varsinaista kyselyä tehtiin testikysely viiden henkilön ryhmälle. Testiryhmän kommenttien perusteella tehtiin joitakin muutoksia väittämäparien sanamuotoihin niiden ymmärrettävyyden lisäämiseksi sekä muutettiin kysymysten järjestystä. (Valli 2010, 108) Väittämät päädyttiin esittämään väittämäpareina, sillä nykyisten tutkimustulosten mukaan sisältölähtöinen ja oppimislähtöinen opetuksellinen lähestymistapa eivät ole erillisiä lähestymistapoja, vaan pikemminkin samalla jatkumolla sijaitsevia pisteitä (Kember & Kwan 2000, 488; Leveson 2004, 535; Postareff ym. 2009, 63). Tätä päätöstä tukee myös kritiikki, jota on esitetty opetuksellisia lähestymistapoja opettajan näkökulmasta kartoittavaa kyselyä (ATI) kohtaan (Meyer & Eley 2006, 646). On siis hyvä huomata, että kyselyn väittämät eivät ole toisensa vastakohtia samassa mielessä kuin perinteisessä semanttisessa differentiaalias-teikossa (Valli 2010, 120).

### **3.2 Menetelmät**

Aineisto käsiteltiin ja analysoitiin tilastollisin menetelmien hyödyntäen SPSS 16.0 –ohjelmistoa. Tietojen käsittelyvaiheessa väittämäparit numeroitiin siten, että sisältölähtöinen väittämä sai arvokseen ”1” ja oppimislähtöinen väittämä ”5” ja muille vastausvaihtoehdoille annettiin numero järjestyksessä näiden numeroiden väliltä. Opiskelijoille jaettavilla kyselylomakkeilla numeroarvoja ei haluttu esittää, sillä numerointi yhdestä viiteen olisi voinut tarjota opiskelijoille mielikuvan väittämien paremmuusjärjestyksestä. Analysoinnin kannalta asteikko käyttäytyy kuten Likertin asteikko (Valli 2001, 159). Koska kyseessä on ihmisten mielipiteitä mittaava kysely, on huomioitava, että asteikko ei ole aidosti välimatka-asteikollinen vaan järjestysasteikollinen asteikko. Tämän kalta-

sisästä Likert-asteikolla tehdyissä mittauksissa on kuitenkin perinteisesti hyödynnetty välimatka-asteikollisille mittauksille kehitettyjä analyysimenetelmiä. (Metsämuuronen 2000, 47; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 26)

Aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa on huomioitava kasvatus-, käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen erityispiirteet, jotka eroavat perinteisestä luonnontieteellisestä tilastollisesta tutkimuksesta. Toisin kuin luonnontieteellisessä tutkimuksessa, jossa tavoitellaan universaaleja lainmukaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, kasvatus-, käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa kyse on usein korrelatiivisesta tutkimuksesta. (Tähtinen ym. 2011, 12) Kyselyt eivät näissä tutkimuksissa useinkaan kohdistu perusjoukkoihin, joiden sosiodemografiset rakennetekijät ovat entuudestaan tiedossa. Niin myös tässä tutkielmassa aineisto perustuu harkinnanvaraisesti muodostettuun näytteeseen. Tämänkaltaisten aineistojen ja niistä saatavien tulosten on kuitenkin sanottu olevan tieteellisesti arvokkaita siitä huolimatta, että niiden edustavuutta ei ole mahdollista arvioida tilastotieteellisin yleistettävyyden kriteerein.<sup>14</sup> (Tähtinen ym. 2011, 14)

### 3.2.1 Puuttuvat havainnot

Ennen varsinaista analyysia kiinnitettiin huomiota puuttuviin havaintoihin. Koska opiskelijoita ohjeistettiin jättämään vastaamatta niihin väittämäpareihin, joihin he eivät osaa vastata, voidaan puuttuvan havainnon olettaa tarkoittavan, ettei vastaajalla ole mielipidettä asiasta. Tämä voi kuitenkin olla virheellinen tulkinta, sillä vastaamatta jättäminen voi johtua myös epähuomiosta tai viitseliäisyyden puutteesta (Metsämuuronen 2000). Oletettua tulkintaa tukee kuitenkin se, että monet opiskelijat jättivät vastaamatta arviointia koskeviin väittämiin, vaikka vastasivat kaikkiin muihin väittämiin, sillä lähes kaikilla opintojaksoilla arviointi oli vielä edessäpäin.

Menetelmäkirjallisuudessa esitetään erilaisia tapoja puuttuvien havaintojen käsittelyyn. Yksi tapa on poistaa kaikki havaintoyksiköt, joissa on puuttuvia tietoja yhdessäkin analyysiin sisällytyissä muuttujissa. Tämä toimenpide voi kuitenkin pienentää otoksen ko-

---

<sup>14</sup> Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto: KvantiMOTV: Kyselyaineiston dokumentointi ja raportointi. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/raportointi/raportointi.html>>

koa ja analyysin luotettavuutta. (Nummenmaa 2009, 158) Toinen tapa on poistaa sellainen muuttuja, josta puuttuu huomattava määrä havaintoja. Tätä menetelmää ei kuitenkaan suositella, jos muuttuja on tutkimuskysymyksen kannalta tärkeä eikä aineistossa ole muita muuttujia, jotka mittaavat samaa asiaa. Tässä analyysissä havaintoyksiköitä ei poistettu, koska kyseisten havaintoyksiköiden kohdalla oli vain yksittäisiä puuttuvia havaintoja. Myöskään muuttujia ei poistettu, mikä tulee huomioida erityisesti arviointia ja palautetta koskevia väittämiä analysoitaessa.

### **3.2.2 Muuttujien nimeäminen ja summamuuttujien muodostaminen**

Kyselylomakkeen väittämäparit muodostettiin suoraviivaisesti Postareffin ja Lindblom-Ylanteen (2008, 113) esittämien tutkimustulosten pohjalta. Kukin kyselyssä käytetty väittämäpari muodostaa yhden yksittäisen, erillisen muuttujan. Nämä väittämäpareista muodostetut muuttujat on nimetty aineiston analyysia ja raportointia varten taulukon 4 mukaisesti. Aineisto sisältää 22 väittämäparia eli yksittäistä muuttujaa.

Yksittäisten muuttujien tarkastelun lisäksi summamuuttujien muodostaminen on hyvin yleistä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa. Summamuuttujan muodostamisen avulla voidaan vähentää käsiteltävien muuttujien määrää silloin, kun aineistossa on muuttujia, jotka mittaavat samaa asiaa tai saman asian eri ulottuvuuksia. (Tähtinen ym. 2011, 48) Koska tämän tutkielman tutkittavan aineiston yhteenlaskettavissa muuttujissa on puuttuvia havaintoja, jotka pienentäisivät summaa, käytetään summamuuttujissa muuttujien keskiarvoja (Nummenmaa 2009, 162).

Ulottuvuus	Oppimislähtöinen väittämä	Sisältölähtöinen väittämä	Numero	Muuttujan nimi
Opetusprosessi	Opettaja improvisoi opetusta tilanteen mukaan	Opetus noudatteli opettajan ennalta laahtama suunnitelmaa	1.1.	Opetuksen improvisointi
	Opiskeltavaa tietoa rakennettiin yhdessä opiskelijoiden kanssa	Opettaja siirsi tietoa opiskelijoille	1.2.	Tiedon rakentaminen
	Opetus auttoi laajojen kokonaisuuksien hahmottamisessa	Opetus keskittyi yksityiskohtiin ja faktoihin	1.3.	Kokonaisuuksien hahmottaminen
	Opetusmenetelmissä huomioitiin opiskelijoiden erilaiset oppimistavat	Opetusmenetelmät oli valittu sen perusteella, mikä on miellyttävää opettajalle	1.4.	Opetusmenetelmien valinta
	Kurssisuunnitelmassa ja -aikataulussa oli tilaa muutoksiin	Kurssisuunnitelma ja -aikataulu oli laadittu tiukasti etukäteen	2.1.	Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus
	Opiskelijat osallistuvat opetuksen suunnitteluun	Opettaja suunnitteli opetuksen ilman opiskelijoita	2.2.	Suunnitteluun osallistujat
	Opetus suunniteltiin opiskelijoiden lähtötietojen ja odotusten pohjalta	Opetus suunniteltiin opettajan intressien pohjalta	2.3.	Suunnittelun lähtökohdat
	Arvioinnilla mitattiin syvää ymmärrystä aiheesta	Arvioinnissa painotettiin yksityiskohtien muistamista	3.1.	Arvioinnin tarkoitus
	Arviointi koostui sekä kirjallisista että suullisista taidoista	Arvioinnissa käytettiin perinteisiä menetelmiä	3.2.	Arviointimenetelmät
	Opettajan antama palaute kurssin aikana edisti oppimistani	En saanut palautetta oppimisestani kurssin aikana	3.3.	Palaute opintojakson aikana
Oppimisympäristö	Opettaja kannusti kriittisyyteen	Opettaja esitti asiat itsestään selvyysinä	4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen
	Opettajan suhde opiskelijoihin oli tasavertainen ja välitön	Opettajalla oli etäinen suhde opiskelijoihin	4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin
	Opiskelijat oppivat opettajalta, mutta myös opettaja oppi opiskelijoilta	Opiskelijat oppivat opettajalta	4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus
	Opettajalla oli positiivinen asenne opettamiseen	Opettaja koki opettamisen pakollisena osana ammatiaan	4.4.	Opettajan asenne opettamiseen
	Opiskelijan rooli oli aktiivinen osallistuja	Opiskelijan rooli oli kuuntelija ja vastaanottaja	5.1.	Opiskelijan aktiivisuus
	Opiskelijoita kohdeltiin yksilöinä	Opiskelijoita kohdeltiin joukkona	5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys
	Opiskelijoiden kykyihin ja osaamiseen luotettiin	Opettaja ei osoittanut luottamusta opiskelijoiden kykyihin ja osaamiseen	5.3.	Luottamus opiskelijaan
	Vastuu oppimisesta oli opiskelijalla itsellään	Opettajalla oli vastuu opiskelijoiden oppimisesta	5.4.	Vastuu oppimisesta
	Vuorovaikutukseen perustuvat opetusmenetelmät olivat luonteva osa opetusta	Opetuksessa käytettiin vähän tai ei lainkaan vuorovaikutukseen perustuvia opetusmenetelmiä	6.1.	Vuorovaikutuksen määrä
	Vuorovaikutus edisti oppimista	Vuorovaikutuksella ei ollut oppimistavoitteita	6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite
	Kurssin ilmapiiri kannusti esittämään ajatuksia ja kysymyksiä	Kurssilla vallitsi opettajan hallitsema ilmapiiri	7.1.	Ilmapiirin luonne
	Kurssin hyvä ilmapiiri pyrittiin luomaan yhdessä opiskelijoiden kanssa	Kurssin hyvä ilmapiiri pyrittiin luomaan opettajan hyvällä esiintymisellä ja huumorintajulla	7.2.	Ilmapiirin edistämistavat

Taulukko 4. Muuttujien nimeäminen.

Summamuuttujat muodostettiin kyselylomakkeen ja olemassa olevan teorian pohjalta siten, että väittämäparit 1.1. – 1.4. muodostavat Opetuskäytäntö -summamuuttujan, väittämäparit 2.1. – 2.3. Opetuksen suunnittelu -summamuuttujan, väittämäparit 3.1 - 3.3. Arviointi- ja palaute -summamuuttujan, väittämäparit 4.1. – 4.4. Opettajan rooli- summamuuttujan ja väittämäparit 5.1. – 5.4. Opiskelijan rooli -summamuuttujan. Koska Vuorovaikutus- ja Ilmapiiri -ulottuvuuksien alla on kummassakin vain kaksi väittämäparia, päätettiin nämä yhdistää yhdeksi summamuuttujaksi. Näin ollen väittämäparit 6.1. – 7.2. muodostavat summamuuttujan Vuorovaikutus ja ilmapiiri. Tarkasteltava aineisto sisältää täten kuusi summamuuttujaa. Summamuuttujien muodostaminen on esitetty taulukossa 5. Aineistoa analysoidaan sekä yksittäisten muuttujien että summamuuttujien

tasolla, mutta tutkimustulokset (luku 4) on jaettu summamuuttujien mukaan nimettyjen otsikoiden alle.

Ulottuvuus	Muuttujan numero	Muuttujan nimi	Summa- muuttujan numero	Summamuuttujan nimi
Opetusprosessi	1.1.	Opetuksen improvisointi	1.	Opetuskäytäntö -summamuuttuja
	1.2.	Tiedon rakentaminen		
	1.3.	Kokonaisuuksien hahmottaminen		
	1.4.	Opetusmenetelmien valinta		
	2.1.	Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus	2.	Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja
	2.2.	Suunnitteluun osallistujat		
	2.3.	Suunnittelun lähtökohdat		
	3.1.	Arvioinnin tarkoitus	3.	Arviointi ja palaute -summamuuttuja
	3.2.	Arviointimenetelmät		
	3.3.	Palaute opintojakson aikana		
Oppimisympäristö	4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen	4.	Opettajan rooli -summamuuttuja
	4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin		
	4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus		
	4.4.	Opettajan asenne opettamiseen		
	5.1.	Opiskelijan aktiivisuus	5.	Opiskelijan rooli -summamuuttuja
	5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys		
	5.3.	Luottamus opiskelijaan		
	5.4.	Vastuu oppimisesta		
	6.1.	Vuorovaikutuksen määrä	6.	Vuorovaikutus ja ilmapiiri - summamuuttuja
	6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite		
	7.1.	Ilmapiirin luonne		
	7.2.	Ilmapiirin edistämistavat		

Taulukko 5. Summamuuttujien muodostaminen.

### 3.2.3 Summamuuttujien reliabiliteetin testaaminen

Summamuuttujien reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfa -kertoimella, joka kertoo mittarin tai sen osioiden homogeneisuudesta (Tähtinen ym. 2011, 53). Cronbachin alfa –kerroin voi saada arvoja väliltä 0 ja 1. Yksinkertaistetusti mittarin reliabiliteetti on sitä parempi, mitä lähempänä yhtä kertoimen arvo on. Cronbachin alfa –kertoimesta annetaan suositus, jonka mukaan 0,60 ja sen ylittävät mittarit ovat reliaabeleja (Tähtinen ym. 2011, 53). Kuten taulukosta 6 voidaan havaita, neljä kuudesta mittarista ylittää suositusarvon 0,60. Kaksi mittaria, Opetuksen suunnittelu ja Opiskelijan rooli jäävät alle 0,60:n, mutta ylittävät kuitenkin arvon 0,50. Koska kyseessä ei ole standardoitu mittaristo, jolta odotetaan korkeampia reliabiliteettiarvoja (Tähtinen ym. 2011, 53), tyydytään näihin arvoihin ja katsotaan mittareiden reliabiliteetin olevan riittävä tutkimusaineiston analysointiin.



	Cronbachin alfa
OPETUSPROSESSI	
1. Opetuskäytäntö	0,667
2. Opetuksen suunnittelu	0,513
3. Arviointi ja palaute	0,693
OPPIMISYMPÄRISTÖ	
4. Opettajan rooli	0,717
5. Opiskelijan rooli	0,572
6. Vuorovaikutus ja ilmapiiri	0,828

Taulukko 6. Summamuuttujien reliabiliteetit.

### 3.2.4 Normaalijakaumaoletuksen testaaminen

Muuttujien jakaumia tarkasteltiin ensinnäkin Kolmogorov-Smirnovin testillä. Kyseinen testi testaa nollahypoteesia, jonka mukaan testattava muuttuja noudattaa normaalijakaumaa. Näin ollen, mitä pienempi testin havaittu merkitsevyystaso ( $p$ -arvo) on, sitä todennäköisemmin testattu jakauma ei ole normaali. (Nummenmaa 2009, 154) Tämän testin perusteella nollahypoteesi hylätään kaikkien yksittäisten muuttujien kohdalla, eli yksittäisten muuttujien jakaumien ei voi sanoa olevan normaalijakauman mukaisia ( $p < .05$ ). Kolmogorov-Smirnovin testin jälkeen tarkasteltiin vielä muuttujien jakaumia histogrammien sekä muuttujien vinoutta (*skewness*) ja huipukkuutta (*kurtosis*) kuvaavien lukujen avulla. Vinousarvojen perusteella vain yhden muuttujan (2.3. Suunnittelun lähtökohdat) voi sanoa olevan normaalijakauman mukainen, sillä sen vinousarvo (.004) poikkeaa vain hyvin vähän arvosta nolla, joka on normaalijakauman vinousarvo (Tähti-nen ym. 2011, 77). Huipukkuutta arvioitaessa minkään yksittäisen muuttujan ei voi sanoa noudattavan normaalijakaumaa. Näin ollen yksittäisten muuttujien kohdalla oletus normaalijakaumasta hylätään.

Samoin meneteltiin myös muodostettujen summamuuttujien kohdalla. Vaikka histogrammeja tarkastelemalla summamuuttujien jakaumat vaikuttavat olevan lähellä normaalijakaumaa, antaa Kolmogorov-Smirnovin testi merkitsevän  $p$ -arvon vain summamuuttujalle Vuorovaikutus ja ilmapiiri. Muiden summamuuttujien kohdalla Kolmogorov-Smirnovin testi tai vinous- ja huipukkuus-tarkastelut johtavat normaalijakaumaole-

tuksen hylkäämiseen. Normaalijakauman testaamiseen liittyvät arvot on esitelty tarkemmin liitteessä 2.

### 3.2.5 Epäparametriset testit

Koska vain yhden summamuuttujan jakauma osoittautui normaalijakautuneeksi, käytetään muuttujien vertailuun ja riippuvuuksien tarkasteluun epäparametrisia menetelmiä, jotka ovat vapaampia jakaumien muotoa koskevista oletuksista (Nummenmaa 2009, 259).

*Mann-Whitneyn U-testi* (lyhennettynä *U-testi*) on riippumattomien otosten *t*-testin epäparametrinen vastine ja se soveltuu kahden ryhmän välisten erojen tarkasteluun. *U-testi* vertaa tutkittavan muuttujan luokkien mediaaneja toisiinsa ja sen nollahypoteesi on, että muuttujien järjestyslukujen jakaumat ovat samanlaiset. (Nummenmaa 2009, 261; Tähti-nen ym. 2011, 97) *U-testiä* käytetään tässä tutkielmassa kun tarkastellaan, onko opetus koettu erilaiseksi rahoituksen laskentatoimen ja johdon laskentatoimen opintojaksoilla, eli ovatko muuttujat riippuvia opintojakson luonteesta.

*Kruskall-Wallis –testi* on puolestaan yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) epäparametrinen vastine. Tämän testin nollahypoteesina on, että kahden tai useamman järjestyslukujakauman mediaanit ovat yhtä suuret. Mitä pienempi testin havaittu merkitsevyystaso on, sitä todennäköisemmin jakaumat ovat erilaiset. *Kruskall-Wallis –testi* toimii muuten samalla tavalla kuin *Mann-Whitneyn U-testi*, mutta vertailtavia jakaumia voi olla useampia kuin kaksi. (Nummenmaa 2009, 266; Tähti-nen ym. 2011, 121) *Kruskall-Wallis –testiä* käytetään tässä tutkielmassa kun selvitetään, onko opetus koettu erilaiseksi perus-, aine- ja syventävillä opintojaksoilla, eli ovatko muuttujat riippuvia opintojakson tasosta.

Käytännössä testien tulokset tiivistyvät *p*-lukuun, joka kertoo virhepäätelmän todennäköisyyden silloin, kun oletetaan, että otoksessa havaitut erot löytyvät myös perusjoukosta. (Nummenmaa 2009, 149) Yleisimmin käytettyjä *p*-arvon kriittisiä arvoja ovat

- 1)  $p = .05$ : vaihtoehtoinen hypoteesi on 5 %:n todennäköisyydellä väärä
- 2)  $p = .01$ : vaihtoehtoinen hypoteesi on 1 %:n todennäköisyydellä väärä

3)  $p = .001$ : vaihtoehtoinen hypoteesi on 0.1 %:n todennäköisyydellä väärä.

$P$ :n arvon 0,05 katsotaan useimmiten osoitukseksi vaihtoehtoisen hypoteesin paikkansapitävyydestä. (Metsämuuronen 2003, 369; Nummenmaa 2009, 149)

## 4 ANALYYSI JA TUTKIMUSTULOKSET

Kysely toteutettiin kahdeksalla Tampereen yliopiston laskentatoimen opintojaksolla, joiden opettamiseen osallistui kuusi eri opettajaa. Toteutettuun kyselyyn saatiin 186 vastausta, kun kyseisille opintojaksoille oli hyväksytty yhteensä 638 opiskelijaa. Opintojaksoille hyväksyttyihin opiskelijoihin suhteutettuna vastausasteeksi saatiin 29,2 prosenttia. On huomioitava, että kaikki opintojaksoille hyväksytyt eivät osallistu lainkaan opetukseen tai jättävät opintojakson kokonaan suorittamatta, joten todellisuudessa perusjoukko voi olla pienempi ja sitä kautta vastausaste korkeampi. Opintojakson suorittaneista ei tulosten analysointivaiheessa ole saatavilla luotettavaa tietoa, mutta opettajilta saatujen tietojen mukaan kyseisten opintojaksojen lähiopetukseen osallistui keskimäärin 465 opiskelijaa. Läsnaolijamääriin suhteutettuna vastausaste on 40 prosenttia. Perusopintojaksoilla vastausaste oli 27,7 %, aineopintojaksoilla 60,7 % ja syventävillä opintojaksoilla 80,3 %. Toisaalta rahoituksen laskentatoimen opintojaksoilla vastausaste oli 71 % ja johdon laskentatoimen opintojaksoilla 30,7 %. Vastaus saatiin käytännössä kaikilta kyseisille opetuskerralle osallistuneilta opiskelijoilta, lukuun ottamatta esimerkiksi opiskelijoita, jotka ovat saapuneet opetuskerralle myöhässä, kyselyn toteuttamisen jälkeen. Aikataulullisista syistä kyselyä ei voitu toteuttaa yhdellä perusopintojaksolla sen toteutuksen aikana, joten tätä opintojaksoa koskeva kysely suoritettiin myöhemmin, toisen perusopintojakson kyselyn yhteydessä. Tämä selittää osaltaan perusopintojaksojen ja johdon laskentatoimen opintojaksojen heikomman vastausasteen. Vastausten jakautuminen opintojaksoittain sekä rahoituksen laskentatoimen ja johdon laskentatoimen opintojaksojen kesken on esitetty taulukossa 7.

	PERUSOPINTOJAKSOT	AINEOPINTOJAKSOT	SYVENTÄVÄT OPINTOJAKSOT	YHTEENSÄ
RAHOITUKSEN LASKENTATOIMI	n = 56 30,1 %	n = 31 16,7 %	n = 8 4,3 %	n = 117 62,9 %
			n = 22 11,8 %	
JOHDON LASKENTATOIMI	n = 34 18,3 %	n = 20 10,8 %	n = 10 5,4 %	n = 69 37,1 %
			n = 5 2,7 %	
YHTEENSÄ	n = 90 48,4 %	n = 51 27,4 %	n = 45 24,2 %	n = 186 100 %

Taulukko 7. Kyselyvastausten jakautuminen opintojaksoittain.

Vastaajista niukka enemmistö 54,3 prosenttia oli naisia ja vastaajien ikä vaihteli 18 ja 57 ikävuoden välillä. Pääosa vastaajista oli joko laskentatoimen opiskelijoita (36 %) tai ei ollut vielä valinnut opintosuuntaansa (39,2 %). Muita merkittävästi edustettuja opintosuuntia olivat yritys juridiikka ja vero-oikeus (8,1 %), taloustiede (6,5 %) sekä vakuumatiede (5,4 %). Osa opiskelijoista vastasi kyselyyn useammalla kuin yhdellä opintojaksolla.

#### **4.1 Muuttujien keskinäistä vertailua**

Kahdestakymmenestä kahdesta muuttujasta yhdeksän muuttujan kohdalla opetus on koettu enemmän oppimislähtöiseksi, eli opiskelijoiden arvosana kyseisen väittämäparin kohdalla  $> 3$ . Eri väittämäparien keskiarvoja vertailtaessa (kuvio 6 ja taulukko 8) havaitaan, että voimakkaimmin oppimislähtöisiä piirteitä on koettu opiskelijan vastuussa omasta oppimisestaan (muuttuja 5.4.,  $ka=4,16$ ) ja opettajan positiivisessa asennoitumisessa opettamista kohtaan (muuttuja 4.4.,  $ka=3,91$ ). Muita alueita, joilla opiskelijat kokivat enemmän oppimislähtöisiä piirteitä ovat opiskelijoiden kykyihin luottaminen (muuttuja 5.3.,  $ka=3,64$ ) ja opettajan tasavertainen suhde opiskelijoihin (muuttuja 4.2.,  $ka=3,27$ ). Myös vuorovaikutusta ja ilmapiiriä mittaavien muuttujien (muuttujat 6.2.–7.2.) kohdalla on koettu oppimislähtöisyyttä enemmän kuin sisältölähtöisyyttä.

Loput kolmesta muuttujasta näyttävät, että niiden osalta opetus on koettu enemmän sisältölähtöiseksi (opiskelijoiden arvosana  $< 3$ ). Voimakkaimmin sisältölähtöisyyttä on koettu siinä, otetaanko opiskelijoita mukaan opetuksen suunnitteluun (muuttuja 2.2.,  $ka=1,60$ ) sekä erilaisten arviointimenetelmien käytössä (muuttuja 3.2.,  $ka=1,75$ ). Muita alueita, joilla opiskelijat kokivat selkeästi enemmän sisältölähtöisyyttä, olivat opettajan oppiminen opiskelijoilta (muuttuja 4.3.,  $ka=2,03$ ) sekä opettajan antama palaute opintojakson aikana (muuttuja 3.3.,  $ka=2,04$ ).



Kuvio 6. Muuttujien keskiarvot. Kuvion tulkinnan helpottamiseksi sisältölähtöinen väittämä esitetään kuvion vasemmalla puolella ja oppimislähtöinen väittämä oikealla puolella. Kyselylomakkeella ja taulukossa 8 väittämät on esitetty vastakkaisessa järjestyksessä, kuten on tehty myös kyselyn pohjana toimivassa tutkimuksessa (ks. Postareff ym. 2009, 48).

Muita huomioitavia muuttujia ovat ensinnäkin muuttuja 1.2., joka liittyy tiedon rakentamiseen. Kyseinen muuttuja on saanut keskiarvoksi 2,37 eli opiskelijat kokevat laskentatoimen opetuksen olevan enemmän tiedon siirtämistä opiskelijalle kuin tiedon rakentamista yhdessä. Toisaalta kuitenkin muuttujan 1.3. saaman arvon (3,11) mukaan laskentatoimen opetuksen koetaan auttavan niukasti enemmän kokonaisuuksien hahmot-

tamisessa kuin yksityiskohtien ja faktojen muistamisessa. Myös arvioinnin koettiin mitaavan niukasti enemmän syvällistä ymmärrystä kuin yksityiskohtien muistamista ( $k_a=3,07$ )

Summamuuttujien osalta oppimisympäristö-ulottuvuuden kolme summamuuttujaa, eli Opettajan rooli, Opiskelijan rooli sekä Vuorovaikutus ja ilmapiiri on koettu lievästi oppimislähtöisemmiksi. Oppimislähtöisimmäksi arvioitu summamuuttuja on Opiskelijan rooli ( $k_a = 3,20$ ). Toisaalta opetusprosessi-ulottuvuuteen sisältyvät kolme summamuuttujaa (Opetuskäytäntö, Opetuksen suunnittelu sekä Arviointi ja palaute) on koettu enemmän sisältölähtöisiksi. Näistä voimakkaimmin sisältölähtöisyyttä on koettu Opetuksen suunnittelu –summamuuttujan kohdalla ( $k_a = 2,32$ ). (Taulukko 8)

Seuraavaksi muuttujien ja taustamuuttujien välisiä riippuvuussuhteita tarkastellaan edellä esitettyjen epäparametristen testien avulla. Testauksen avulla halutaan vastaus kahden tutkimusongelmaan:

- 1) Ovatko opiskelijoiden kokemukset laskentatoimen opetuksen oppimis- ja sisältölähtöisyydestä riippuvia opintojakson luonteesta?
- 2) Ovatko opiskelijoiden kokemukset laskentatoimen opetuksen oppimis- ja sisältölähtöisyydestä riippuvia opintojakson tasosta?

Ensimmäisen tutkimusongelman selittävää muuttujaa (rahoituksen laskentatoimi/johdon laskentatoimi) kuvataan nimellä *opintojakson luonne*. Toisen tutkimusongelman selittävää muuttujaa (perusopintojakso/aineopintojakso/syventävä opintojakso) kuvataan nimellä *opintojakson taso*.

Testaukseen asetetut nollahypoteesit ovat:

$H_{01}$ : Koetussa opetuksessa ei ole eroja rahoituksen laskentatoimen ja johdon laskentatoimen opintojaksojen välillä.

$H_{02}$ : Koetussa opetuksessa ei ole eroja perus-, aine- ja syventävien opintojen välillä.

Jos nollahypoteesit hylätään testien perusteella, opintojakson luonne ja/tai taso vaikuttaa koettuun opetukseen. Muuttujia tarkastellaan sekä summamuuttujittain että yksittäisten muuttujien osalta.

		n	Keski-arvo	Moodi	Keski-hajonta	Varianssi
1.1.	Opetuksen improvisointi	185	2,32	2	1,105	1,220
1.2.	Tiedon rakentaminen	184	2,38	2	1,138	1,296
1.3.	Kokonaisuuksien hahmottaminen	185	3,11	4	1,093	1,195
1.4.	Opetusmenetelmien valinta	184	2,67	3	0,976	0,953
1.	Opetuskäytäntö -summamuuttuja	186	2,62	2,25	0,766	0,587
2.1.	Kurssisuunnitelman ja -aikataulun joustavuus	182	2,53	2	1,150	1,322
2.2.	Suunnitteluun osallistujat	183	1,60	1	0,852	0,726
2.3.	Suunnittelun lähtökohdat	184	2,85	3	1,096	1,201
2.	Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja	186	2,32	2,33	0,762	0,580
3.1.	Arvioinnin tarkoitus	146	3,07	3	0,980	0,961
3.2.	Arviointimenetelmät	146	1,75	1	1,093	1,194
3.3.	Palaute opintojakson aikana	161	2,04	1	1,219	1,486
3.	Arviointi ja palaute -summamuuttuja	163	2,62	1,67	0,903	0,816
4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen	185	2,89	3	1,151	1,325
4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin	184	3,27	4	1,215	1,475
4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus	182	2,03	1	1,095	1,198
4.4.	Opettajan asenne opettamiseen	182	3,91	4	1,058	1,119
4.	Opettajan rooli -summamuuttuja	185	3,03	3	0,844	0,712
5.1.	Opiskelijan aktiivisuus	184	2,66	2	1,200	1,440
5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys	183	2,36	2	1,095	1,199
5.3.	Luottamus opiskelijaan	182	3,64	4	0,814	0,662
5.4.	Vastuu oppimisesta	183	4,16	5	0,887	0,786
5.	Opiskelijan rooli -summamuuttuja	184	3,20	3	0,672	0,452
6.1.	Vuorovaikutuksen määrä	182	2,95	2	1,181	1,395
6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite	176	3,13	4	1,184	1,401
7.1.	Ilmapiirin luonne	184	3,23	4	1,165	1,357
7.2.	Ilmapiirin edistämistavat	180	3,21	3	0,967	0,935
6.	Vuorovaikutus ja ilmapiiri -summamuuttuja	184	3,12	3	0,913	0,834

Taulukko 8. Muuttujien keskiarvot, moodit, keskihajonnat ja varianssit.

## 4.2 Opetuskäytäntö

Opetuskäytäntö –summamuuttuja muodostuu seuraavista muuttujista:

- Opetuksen improvisointi (1.1.)
- Tiedon rakentaminen (1.2.)



- Kokonaisuuksien hahmottaminen (1.3.)
- Opetusmenetelmien valinta (1.4.)

Tarkastellaan ensin yksittäisiä muuttujia ja opintojakson luonteen vaikutusta niihin. Silmämääräisesti nähdään, että johdon laskentatoimen opintojaksot on koettu oppimislähtöisemmiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojaksot (taulukko 9). Näiden erojen tilastollista merkitsevyyttä tarkastellaan Mann-Whitneyn  $U$ -testin avulla. Testin perusteella kolme ensimmäistä muuttujaa ovat riippuvaisia opintojakson luonteesta. Lisäksi testi näyttää näiden kolmen muuttujan kohdalla johdon laskentatoimen opintojaksojen kohdalla selkeästi korkeampaa muuttujien arvojen keskiarvoa. Näin ollen muuttujien Opetuksen improvisointi (1.1.), Tiedon rakentaminen (1.2.) ja Kokonaisuuksien hahmottaminen (1.3.) kohdalla nollahypoteesi hylätään ja todetaan, että opintojakson luonteella on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun opetukseen näiden muuttujien kohdalla. Lisäksi voidaan todeta, että johdon laskentatoimen opintojaksot koetaan näiden muuttujien osalta oppimislähtöisemmiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojaksot. Opetusmenetelmien valinta (1.4.) -muuttujan kohdalla nollahypoteesi jää voimaan, eli opintojakson luonne ei vaikuta siihen, miten opiskelijat kokevat opetusmenetelmien valinnan lähtökohdat ( $U=3428,00$ ,  $p=.104$ ).

Muuttuja		n	KESKIARVOT			Mann-Whitneyn $U$ - testi	
			yhteensä	johdon laskentatoimi	rahoituksen laskentatoimi	$U$	$p$
1.	Opetuskäytäntö -summamuuttuja	186	2,62	2,92	2,45	2521,000	0,000
1.1.	Opetuksen improvisointi	185	2,32	2,70	2,10	2771,500	0,000
1.2.	Tiedon rakentaminen	184	2,38	2,78	2,14	2679,000	0,000
1.3.	Kokonaisuuksien hahmottaminen	185	3,11	3,39	2,94	3051,000	0,005
1.4.	Opetusmenetelmien valinta	184	2,67	2,81	2,59	3428,000	0,104

Taulukko 9. Opintojakson luonteen vaikutus koettuun opetuskäytäntöön.

Seuraavaksi muuttujien käyttäytymistä tarkastellaan verrattuna opintojakson tasoon. Tätä riippuvuutta tarkastellaan Kruskal-Wallis –testin avulla (taulukko 10). Testin avulla havaitaan tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta muuttujien Tiedon rakentaminen (1.2.), Kokonaisuuksien hahmottaminen (1.3.) ja Opetusmenetelmien valinta (1.4.) kohdalla. Tarkasteltaessa testin antamia keskiarvoja havaitaan mielenkiintoisesti, että aineopintojaksot on näiden kolmen muuttujan kohdalla koettu oppimislähtöisemmiksi kuin perus- ja syventävät opintojaksot. Lisäksi muuttujan 1.2. kohdalla, joka liittyy tiedon

rakentamiseen ja on teorian valossa yksi merkittävimpiä opetuksen piirteitä, perusopin-  
tojakset koettiin oppimislähtöisemmiksi kuin syventävät opintojakset.

Muuttuja	n	KESKIARVOT				Kruskall Wallis -testi	
		yhteensä	perus- opintojakset	aine- opintojakset	syventävät opintojakset	$\chi^2$	p
1. Opetuskäytäntö -summamuuttuja	186	2,62	2,51	2,93	2,50	13,475	0,001
1.1. Opetuksen improvisointi	185	2,32	2,33	2,43	2,18	1,971	0,373
1.2. Tiedon rakentaminen	184	2,38	2,34	2,76	2,00	12,913	0,002
1.3. Kokonaisuuksien hahmottaminen	185	3,11	2,84	3,57	3,11	15,492	0,000
1.4. Opetusmenetelmien valinta	184	2,67	2,51	2,96	2,69	6,858	0,032

Taulukko 10. Opintojakson tason vaikutus koettuun opetuskäytäntöön.

Yhteneväisesti yksittäisten muuttujien perusteella saatujen tulosten kanssa, myös tarkas-  
teltaessa Opetuskäytäntö -summamuuttujaa voidaan sanoa, että opintojakson luonteella  
on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun opetuskäytäntöön ( $U=2521,00$ ,  
 $p<.001$ ) ja johdon laskentatoimen opintojakset on koettu oppimislähtöisemmiksi kuin  
rahoituksen laskentatoimen opintojakset. Myös opintojakson tasolla on Kruskal-Wallis  
-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä vaikutus koettuun opetuskäytäntöön ( $\chi^2$   
(2)=13,475,  $p<.01$ ) ja aineopintojakset on koettu oppimislähtöisimmiksi. Summamuut-  
tujaa tarkasteltaessa perusopintojakset on koettu lievästi sisältölähtöisemmäksi kuin  
syventävät opintojakset. Näin ollen Opetuskäytäntö -summamuuttujan kohdalla mo-  
lemmat nollahypoteesit hylätään.

### 4.3 Opetuksen suunnittelu

Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja sisältää seuraavat muuttujat:

- Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus (2.1.)
- Suunnitteluun osallistujat (2.2.)
- Suunnittelun lähtökohdat (2.3.)

Tarkasteltaessa yksittäisten muuttujien ja opintojakson luonteen välistä riippuvuutta  
Mann-Whitneyn  $U$ -testin valossa nähdään, että opintojakson luonteella on vaikutusta  
Suunnitteluun osallistujat (2.2.) -muuttujan kohdalla ( $U=3055,500$ ,  $p<.01$ ) (taulukko  
11). Kyseisen muuttujan kohdalla johdon laskentatoimen opintojakset koetaan vähem-  
män sisältölähtöisiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojakset. Vaikka silmämää-

räisesti myös muiden yksittäisten muuttujien kohdalla johdon laskentatoimen opintojaksot on arvioitu korkeammin arvosanoin, ei näiden muuttujien kohdalla ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Muuttuja		n	KESKIARVOT			Mann-Whitneyn $U$ -testi	
			yhteensä	johdon laskentatoimi	rahoituksen laskentatoimi	$U$	$p$
2.	Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja	186	2,32	2,45	2,25	3469,500	0,107
2.1.	Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus	182	2,44	2,69	2,53	3422,500	0,174
2.2.	Suunnitteluun osallistujat	183	1,49	1,77	1,60	3055,500	0,004
2.3.	Suunnittelun lähtökohdat	184	2,81	2,91	2,85	3767,500	0,554

Taulukko 11. Opintojakson luonteen vaikutus koettuun opetuksen suunnitteluun.

Kun tarkasteluun otetaan opintojakson taso, havaitaan Kruskal-Wallis –testin avulla, että opintojakson taso vaikuttaa muuttujaan Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus (2.1.) (taulukko 12). Tämän muuttujan kohdalla oppimislähtöisyys on arvioitu järjestykseen 1) aineopinnot, 2) perusopinnot ja 3) syventävät opinnot. Muiden muuttujien kohdalla tilastollisesti merkitsevää eroa ei löydy.

Muuttuja		n	KESKIARVOT				Kruskal Wallis -testi	
			yhteensä	perus-opintojaksot	aine-opintojaksot	syventävät opintojaksot	$\chi^2$	$p$
2.	Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja	186	2,32	2,32	2,53	2,10	7,501	0,024
2.1.	Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus	182	2,44	2,49	2,86	2,23	6,270	0,044
2.2.	Suunnitteluun osallistujat	183	1,49	1,73	1,50	1,43	2,304	0,316
2.3.	Suunnittelun lähtökohdat	184	2,81	2,75	3,16	2,68	5,755	0,056

Taulukko 12. Opintojakson tason vaikutus koettuun opetuksen suunnitteluun.

Tarkasteltaessa Opetuksen suunnittelu –summamuuttujaa todetaan, että opintojakson luonteella ei ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun opetuksen suunnitteluun ( $U=3469,500$ ,  $p=.107$ ) eli tämän osalta nollahypoteesi jää voimaan. Kruskal-Wallis –testin perusteella voidaan sanoa, että opintojakson tasolla on tilastollisesti merkitsevä vaikutus koettuun opetuksen suunnitteluun ( $\chi^2(2)=7,501$ ,  $p=.024$ ) eli nollahypoteesi hylätään. Aineopinnot koettiin oppimislähtöisimmiksi, kun taas syventävät opinnot koettiin sisältölähtöisimmiksi.

## 4.4 Arviointi ja palaute

Arviointi ja palaute –summamuuttujaa sekä osion yksittäisiä muuttujia koskeviin tuloksiin on suhtauduttava varauksella, koska näiden muuttujien kohdalla on merkittävästi puuttuvia havaintoja. Kahteen ensimmäiseen väittämäpariin saatiin vastaukset 146 vastaajalta (78,5 %) ja kolmanteen väittämäpariin 161 vastaajalta (86,6 %). Lisäksi osa vastaajista on voinut vastata väittämiin, vaikkei heillä ole selkeää käsitystä tulevasta arvioinnista. Arviointi ja palaute – summamuuttujaan sisällytettiin kolme muuttujaa:

- Arvioinnin tarkoitus (3.1.)
- Arviointimenetelmät (3.2.)
- Palaute opintojakson aikana (3.3.)

Tälläkin osa-alueella johdon laskentatoimen opintojaksot on arvioitu korkeammilla arvosanoilla kuin rahoituksen laskentatoimen opintojakson (taulukko 13). Kuitenkin Mann-Whitneyn  $U$ -testin mukaan vain muuttuja 3.3., joka koskee kurssin aikana saatua palautetta, on tilastollisesti merkitsevästi riippuvainen opintojakson luonteesta ( $U=2529,500$ ,  $p=.023$ ). Tämän muuttujan kohdalla johdon laskentatoimen opintojaksot on koettu oppimislähtöisemmiksi.

Muuttuja		n	KESKIARVOT			Mann-Whitneyn $U$ -testi	
			yhteensä	johdon laskentatoimi	rahoituksen laskentatoimi	$U$	$p$
3.	Arviointi ja palaute -summamuuttuja	163	2,62	2,92	2,45	2468,000	0,011
3.1.	Arvioinnin tarkoitus	146	3,07	3,22	2,95	2220,500	0,102
3.2.	Arviointimenetelmät	146	1,75	2,00	1,57	2200,500	0,066
3.3.	Palaute opintojakson aikana	161	2,04	2,33	1,83	2529,500	0,023

Taulukko 13. Opintojakson luonteen vaikutus koettuun arviointiin ja palautteeseen.

Kun tarkastellaan riippuvuutta opintojakson tason näkökulmasta, havaitaan tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta opintojakson tason ja muuttujan 3.3. välillä ( $\chi^2(2)=20,834$ ,  $p<.01$ ) (taulukko 14). Kruskal-Wallis testin perusteella aineopintojaksot koettiin oppimislähtöisimmiksi ja perusopinnot sisältölähtöisimmiksi.

		KESKIARVOT				Kruskall Wallis -testi		
Muuttuja		n	yhteensä	perus- opintojaksot	aine- opintojaksot	syventävät opintojaksot	$\chi^2$	p
3.	Arviointi ja palaute -summamuuttuja	163	2,62	1,96	2,38	2,47	10,803	0,005
3.1.	Arvioinnin tarkoitus	146	3,07	3,00	3,11	3,13	0,297	0,862
3.2.	Arviointimenetelmät	146	1,75	1,60	1,60	2,22	2,569	0,277
3.3.	Palaute opintojakson aikana	161	2,04	1,63	2,53	2,18	20,834	0,000

Taulukko 14. Opintojakson tason vaikutus koettuun arviointiin ja palautteeseen.

Arviointi ja palaute –summamuuttujan osalta havaitaan, että sekä opintojakson luonteella ( $U=2468$ ,  $p=.011$ ) että opintojakson tasolla ( $\chi^2(2)=10,803$ ,  $p<.01$ ) on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun arviointiin ja palautteeseen. Summamuuttujan kohdalla molemmat nollahypoteesit hylätään.

## 4.5 Opettajan rooli

Opettajan rooli on ensimmäinen oppimisympäristö-ulottuvuuteen liittyvä kategoria. Tähän osioon sisältyvät muuttujat ovat:

- Kriittisyyteen kannustaminen (4.1.)
- Opettajan suhde opiskelijoihin (4.2.)
- Oppimisen vastavuoroisuus (4.3.)
- Opettajan asenne opettamiseen (4.4.)

Mann-Whitneyn  $U$ -testi osoittaa, että kaikkien neljän muuttujan osalta johdon laskenta-toimen opintojaksot koettiin tilastollisesti merkitsevästi oppimislähtöisempinä kuin rahoituksen laskenta-toimen opintojaksot (taulukko 15).

			KESKIARVOT			Mann-Whitneyn <i>U</i> - testi	
Muuttuja		n	yhteensä	johdon laskentatoimi	rahoituksen laskentatoimi	<i>U</i>	<i>p</i>
4.	Opettajan rooli -summamuuttuja	185	3,03	3,39	2,81	2423,500	0,000
4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen	185	2,89	3,25	2,68	2932,500	0,002
4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin	184	3,27	3,65	3,03	2864,000	0,001
4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus	182	2,03	2,44	1,78	2598,500	0,000
4.4.	Opettajan asenne opettamiseen	182	3,91	4,21	3,74	3034,000	0,012

Taulukko 15. Opintojakson luonteen vaikutus koettuun opettajan rooliin.

Kruskall-Wallis testin näyttää, että opintojakson tasolla on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta kaikkiin muihin muuttujiin, paitsi muuttujaan 4.3., joka liittyy oppimisen vastavuoroisuuteen (taulukko 16). Muuttujien Kriittisyyteen kannustaminen (4.1.) ja Opettajan suhde opiskelijoihin (4.2.) kohdalla oppimislähtöisimmäksi on koettu aineopintojaksot ja vähiten oppimislähtöisyyttä on koettu perusopinnoissa. Kuitenkin muuttujan 4.4. kohdalla, joka liittyy opettajan asennoitumiseen opettamista kohtaan, järjestys on 1) syventävät opintojaksot, 2) aineopintojaksot ja 3) perusopintojaksot.

Muuttuja		n	KESKIARVOT				Kruskall Wallis -testi	
			yhteensä	perus-opintojaksot	aine-opintojaksot	syventävät opintojaksot	$\chi^2$	p
4.	Opettajan rooli -summamuuttuja	185	3,03	2,70	3,36	3,32	28,099	0,000
4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen	185	2,89	2,43	3,41	3,22	28,426	0,000
4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin	184	3,27	2,81	3,78	3,58	25,176	0,000
4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus	182	2,03	2,06	1,90	2,11	0,286	0,867
4.4.	Opettajan asenne opettamiseen	182	3,91	3,45	4,27	4,38	31,016	0,000

Taulukko 16. Opintojakson tason vaikutus koettuun opettajan rooliin.

Kun tarkastellaan Opettajan rooli – summamuuttujaa havaitaan, että sekä opintojakson luonteella ( $U=2423,500$ ,  $p<.001$ ) että opintojakson tasolla ( $\chi^2(2)=28,099$ ,  $p<.001$ ) on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun opettajan rooliin. Näin ollen tämän summamuuttujan kohdalla molemmat nollahypoteesit hylätään. Järjestys noudattelee aiempien summamuuttujien linjaa, eli johdon laskentatoimen opintojaksot on koettu sisältölähtöisemmiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojaksot ja aineopintojaksot sisältölähtöisemmiksi kuin perus- ja syventävät opintojaksot.

## 4.6 Opiskelijan rooli

Opiskelijan rooli –summamuuttujaan sisällytettiin neljä muuttujaa:

- Opiskelijan aktiivisuus (5.1.)
- Opiskelijan yksilöllisyys (5.2.)
- Luottamus opiskelijaan (5.3.)
- Vastuu oppimisesta (5.4.)

$U$ -testin pohjalta voidaan sanoa, että opintojakson luonteella on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta siihen, millaisena opiskelijan rooli on koettu (taulukko 17), tosin muuttu-

jan 5.4. osalta riippuvuus on vain melkein merkitsevä ( $U=3276,000$ ,  $p=0,057$ ). Näidenkin muuttujien osalta johdon laskentatoimen opintojaksot on koettu voimakkaammin oppimislähtöisinä.

Muuttuja		n	KESKIARVOT			Mann-Whitney $U$ -testi	
			yhteensä	johdon laskentatoimi	rahoituksen laskentatoimi	$U$	$p$
5.	Opiskelijan rooli -summamuuttuja	184	3,20	3,55	3,00	2173,000	0,000
5.1.	Opiskelijan aktiivisuus	184	2,66	3,35	2,25	1903,500	0,000
5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys	183	2,36	2,65	2,19	3045,000	0,009
5.3.	Luottamus opiskelijaan	182	3,64	3,85	3,52	3052,500	0,010
5.4.	Vastuu oppimisesta	183	4,16	4,36	4,05	3276,000	0,057

Taulukko 17. Opintojakson luonteen vaikutus koettuun opiskelijan rooliin.

Kruskal Wallisin testin perusteella myös opintojakson tasolla on vaikutusta koettuun opiskelijan rooliin (taulukko 18). Tästä poikkeuksena on muuttuja 5.4., joka liittyy opiskelijan vastuunottamiseen omasta oppimisestaan. Tämän muuttujan kohdalla tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta ei havaittu. Muuttujien Opiskelijan aktiivisuus (5.1.) ja Opiskelijan yksilöllisyys (5.2.) kohdalla aineopintojaksot on koettu voimakkaimmin oppimislähtöisiksi, kun taas muuttujan Luottamus opiskelijaan (5.3.) kohdalla sekä aine- että syventävät opintojaksot on koettu lähes yhtä voimakkaasti oppimislähtöisiksi.

Muuttuja		n	KESKIARVOT				Kruskal Wallis -testi	
			yhteensä	perus-opintojaksot	aine-opintojaksot	syventävät opintojaksot	$\chi^2$	$p$
5.	Opiskelijan rooli -summamuuttuja	184	3,20	2,97	3,42	3,41	19,237	0,000
5.1.	Opiskelijan aktiivisuus	184	2,66	2,42	3,04	2,69	9,002	0,011
5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys	183	2,36	2,11	2,59	2,58	9,103	0,011
5.3.	Luottamus opiskelijaan	182	3,64	3,33	3,92	3,93	27,225	0,000
5.4.	Vastuu oppimisesta	183	4,16	4,03	4,14	4,44	4,884	0,087

Taulukko 18. Opintojakson tason vaikutus koettuun opiskelijan rooliin.

Kun tarkastellaan yksittäisistä muuttujista muodostettua Opiskelijan rooli – summamuuttujaa nähdään, että sekä opintojakson luonteella ( $U=2173,000$ ,  $p<.001$ ) että opintojakson tasolla ( $\chi^2(2)=19,237$ ,  $p<.001$ ) on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun opiskelijan rooliin. Näin ollen molemmat nollahypoteesit kumotaan. Linjassa aiemmin tarkasteltujen summamuuttujien kanssa opiskelijan rooli koettiin voimakkaimmin oppimislähtöisenä johdon laskentatoimen opintojaksoilla ja toisaalta aineopintojaksoilla.

## 4.7 Vuorovaikutus ja ilmapiiri

Kuten aiemmin todettiin, kuudes summamuuttuja muodostettiin yhdistämällä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä mittaavat väittämäparit ja näin kyseiseen summamuuttujaan sisällytettiin seuraavat muuttujat:

- Vuorovaikutuksen määrä (6.1.)
- Vuorovaikutuksen tavoite (6.2.)
- Ilmapiirin luonne (7.1.)
- Ilmapiirin edistämistavat (7.2.)

Mann-Whitneyn  $U$ -testin perusteella voidaan todeta, että opintojakson luonteella on tilastollisesti erittäin merkitsevää vaikutusta kaikkiin vuorovaikutusta ja ilmapiiriä mittaaviin muuttujiin. Kaikkien tarkasteltavien muuttujien  $p$ -arvo näissä testeissä on  $<.001$  (taulukko 19).  $U$ -testin perusteella nähdään, että myös näiden muuttujien tapauksessa johdon laskentatoimen opintojaksot on koettu oppimislähtöisempinä.

Muuttuja		n	KESKIARVOT			Mann-Whitneyn $U$ -testi	
			yhteensä	johdon laskentatoimi	rahoituksen laskentatoimi	$U$	$p$
6.	Vuorovaikutus ja ilmapiiri -summamuuttuja	184	3,12	3,70	2,78	1671,500	0,000
6.1.	Vuorovaikutuksen määrä	182	2,95	3,69	2,52	1766,500	0,000
6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite	176	3,13	3,71	2,77	2065,500	0,000
7.1.	Ilmapiirin luonne	184	3,23	3,81	2,89	2153,000	0,000
7.2.	Ilmapiirin edistämistavat	180	3,21	3,60	2,97	2433,500	0,000

Taulukko 19. Opintojakson luonteen vaikutus koettuun vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin.

Kruskal-Wallis testin osoittaa, että opintojakson tasolla on tilastollisesti merkitsevää vaikutusta kaikkiin muihin muuttujiin paitsi muuttujaan 7.2., joka koskee opintojakson ilmapiirin edistämistapoja ( $\chi^2(2)=3,558$ ,  $p=0,169$ ) (taulukko 20). Kolmen muun muuttujan osalta aineopintojaksot koettiin oppimislähtöisimmiksi, seuraavaksi eniten oppimislähtöisyyttä koettiin syventävillä opintojaksoilla.



Muuttuja		n	KESKIARVOT				Kruskal Wallis -testi	
			yhteensä	perus-opintojaksot	aine-opintojaksot	syventävät opintojaksot	$\chi^2$	p
6.	Vuorovaikutus ja ilmapiiri -summamuuttuja	184	3,12	2,90	3,53	3,10	19,810	0,000
6.1.	Vuorovaikutuksen määrä	182	2,95	2,63	3,35	3,11	13,636	0,001
6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite	176	3,13	2,86	3,59	3,10	13,544	0,001
7.1.	Ilmapiirin luonne	184	3,23	2,91	3,78	3,22	19,317	0,000
7.2.	Ilmapiirin edistämistavat	180	3,21	3,15	3,39	3,09	3,558	0,169

Taulukko 20. Opintojakson tason vaikutus koettuun vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin.

Summamuuttujan osalta havaitaan, että sekä opintojakson luonne ( $U=1671,500$ ,  $p<.001$ ) että opintojakson taso ( $\chi^2(2)=19,810$ ,  $p<.001$ ) vaikuttavat tilastollisesti merkitsevästi siihen, minkälaisena opintojakson vuorovaikutus ja ilmapiiri on koettu, joten molemmat nollahypoteesit hylätään. Myös tämän summamuuttujan osalta johdon laskentatoimen opintojaksot ja aineopintojaksot on koettu voimakkaimmin oppimislähtöisinä.

#### 4.8 Yhteenveto tutkimustuloksista

Empiirisen aineiston analyysissä havaittiin, että opetusprosessin (opetuskäytäntö, opetuksen suunnittelu, arviointi ja palaute) osalta laskentatoimen opetus koettiin enemmän sisältö- kuin oppimislähtöisenä. Opetuskäytäntö ja opetuksen suunnittelu koettiin opettajavetoiseksi ja tiukasti etukäteen määritellyksi. Opetus koettiin tapahtumaksi, jossa opettaja siirtää tietoa opiskelijoille pikemmin kuin että opiskeltavaa tietoa rakennettaisiin yhdessä opiskelijoiden kanssa. Toisaalta laskentatoimen opetuksen koettiin jonkin verran auttavan laajojen kokonaisuuksien hahmottamisessa ja arvioinnin koettiin mitaavan sekä yksityiskohtien muistamista että opiskelijan syvää ymmärrystä aiheesta.

Oppimisympäristö-ulottuvuuden (opettajan rooli, opiskelijan rooli, vuorovaikutus ja ilmapiiri) osalta laskentatoimen opetuksessa koettiin hieman enemmän oppimislähtöisyyttä. Opettajan suhde opiskelijoihin koettiin tasavertaisena ja opettajien asenne opettamiseen välittyi opiskelijoille positiivisena. Opiskelijat kokivat, että heidän kykyihinsä luotettiin ja että vastuu oppimisesta oli heillä itsellään. Opiskelijat kokivat kuitenkin oman roolinsa pääasiassa kuuntelijoina ja tiedon vastaanottajina eivätkä kokeneet, että opiskelijoita olisi kohdeltu yksilöinä. Opettaja esitti asiat itsestäänselvyyksinä, eikä opettajan koettu oppivan oppimistilaisuuksissa opiskelijoiltaan.

Opetuksessa koettiin käytettävän jonkin verran vuorovaikuttavia opetusmenetelmiä, joiden tarkoituksena oli oppimisen edistäminen. Ilmapiirin koettiin kannustavan kysymysten ja ajatusten esittämiseen ja ilmapiiriä pyrittiin luomaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Voimakkaita oppimislähtöisyyden kokemuksia ei oppimisympäristö- ulottuvuudenkaan osalta ole saatu, sillä yhtä lukuun ottamatta kaikkien muuttujien keskiarvot asettuvat välille 2 – 4 (ks. kuvio 6).

Tarkasteltaessa muuttujien riippuvuutta opintojakson luonteesta, havaittiin, että 16 muuttujaa (22:sta) on tilastollisesti merkitsevästi riippuvia opintojakson luonteesta. Viisi summamuuttujaa kuudesta antoi saman tuloksen. Kaikkien muuttujien osalta johdon laskentatoimen opintojaksot koettiin oppimislähtöisemmiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojaksot.

Kun tarkasteltiin muuttujien riippuvuutta opintojakson tasosta havaittiin, että 14 muuttujaa (22:sta) on tilastollisesti merkitsevästi riippuvia opintojakson tasosta. Summamuu-  
tuuttujien osalta kaikki summamuuttujat olivat riippuvia opintojakson tasosta. Vastoin tutkielman laatijan ennako-oletuksia, syventäviä opintojaksoja ei koettu oppimislähtöisimmiksi, vaan opiskelijat arvioivat aineopinnot oppimislähtöisimmiksi. Ainoastaan arviointi- ja palaute –summamuuttujan sekä opettajan positiivista asennoitumista mittaavan muuttujan osalta syventävät opintojaksot koettiin oppimislähtöisimmiksi. Opetuskäytännön, erityisesti tiedon rakentamisen suhteen sekä opetuksen suunnittelun suhteen syventävät opintojaksot koettiin jopa perusopintojaksoja sisältölähtöisemmiksi. Muiden muuttujien osalta perusopinnot koettiin vähiten oppimislähtöisiksi. Taulukossa 21 esitetään yhteenvetona edellä esitetyt tulokset muuttujien riippuvuuksista.

Muuttuja		Opintojakson luonne	Opintojakson taso
		Muuttujien <i>p</i> -arvot	
1.1.	Opetuksen improvisointi	0,000 ***	0,373
1.2.	Tiedon rakentaminen	0,000 ***	0,002 **
1.3.	Kokonaisuuksien hahmottaminen	0,005 **	0,000 ***
1.4.	Opetusmenetelmien valinta	0,104	0,032 *
1.	Opetuskäytäntö -summamuuttuja	0,000 ***	0,001 **
2.1.	Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus	0,174	0,044 *
2.2.	Suunnitteluun osallistujat	0,004 **	0,316
2.3.	Suunnittelun lähtökohdat	0,554	0,056
2.	Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja	0,107	0,024 *
3.1.	Arvioinnin tarkoitus	0,102	0,862
3.2.	Arviointimenetelmät	0,066	0,277
3.3.	Palaute opintojakson aikana	0,023 *	0,000 ***
3.	Arviointi ja palaute -summamuuttuja	0,011 *	0,005 **
4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen	0,002 **	0,000 ***
4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin	0,001 **	0,000 ***
4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus	0,000 ***	0,867
4.4.	Opettajan asenne opettamiseen	0,012 *	0,000 ***
4.	Opettajan rooli -summamuuttuja	0,000 ***	0,000 ***
5.1.	Opiskelijan aktiivisuus	0,000 ***	0,011 *
5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys	0,009 **	0,011 *
5.3.	Luottamus opiskelijaan	0,010 *	0,000 ***
5.4.	Vastuu oppimisesta	0,057	0,087
5.	Opiskelijan rooli -summamuuttuja	0,000 ***	0,000 ***
6.1.	Vuorovaikutuksen määrä	0,000 ***	0,001 **
6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite	0,000 ***	0,001 **
7.1.	Ilmapiirin luonne	0,000 ***	0,000 ***
7.2.	Ilmapiirin edistämistavat	0,000 ***	0,169
6.	Vuorovaikutus ja ilmapiiri -summamuuttuja	0,000 ***	0,000 ***

Taulukko 21. Muuttujien riippuvuudet. (\*) Tilastollisesti melkein merkitsevä; (\*\*) tilastollisesti merkitsevä; (\*\*\*) tilastollisesti erittäin merkitsevä

## 5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 5.1 Keskeisimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset

Yliopisto-opetus on tällä vuosituhannella uusien haasteiden edessä. Tietoa on tarjolla yhä enemmän ja uusien kanavien kautta ja opiskelijajoukot ovat entistä suurempia ja monimuotoisempia. Opettamisen tulisi tiedon siirron ja välittämisen sijaan olla opiskelijoiden auttamista vastaanottamaan, omaksumaan ja kehittämään tietoa (Prosser & Trigwell 1999, 145-147). Oppimista ei enää nähdä tiedon ulkoa muistamisena ja toistamisena, vaan aktiivisena tiedon konstruoimisena (Lonka & Paganus 2004, 238; Mäkinen 2005, 59). Vaikka tieteellinen tutkimus ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus luovat edelleen pohjan yliopisto-instituution olemassaololle, on opetustehtävä noussut yhä voimakkaammin näiden kahden tehtävän rinnalle. Enää yliopistossa opettavan ansioksi ei riitä vahva substanssiosaaminen, eikä kuka tahansa korkeakoulutettu ole pätevä opettamaan omaa osaamisaluettaan (Neumann 2001, 135; Poikela 2005, 64). Pedagogiselle osaamiselle annetaan enenevässä määrin arvoa (Postareff ym. 2007, 557).

Sillä, miten opettaja lähestyy opettamistaan, voi olla vaikutusta opiskelijan oppimisen lähestymistapoihin ja tätä kautta haluttuihin oppimistuloksiin. Erityisen tärkeänä näytetään opiskelijoiden *kokemus* opetuksesta ja oppimisen kontekstista (Prosser & Trigwell 1999, 165). Oppimislähtöisen opetuksellisen lähestymistavan on sanottu olevan linjassa korkeakoulutuksen tavoitteiden kanssa (Abraham 2006, 3; Hayes ym. 1997, 19). Laskentatoimen opetusta on kritisoitu sen sisältölähtöisyydestä (Adler ym. 2000, 113) ja opiskelijoiden on havaittu olevan pintasuuntautuneita (Eley 1992, 234, 243; Booth ym. 1999, 277, 295; Hall ym. 2004, 497), joten tässä tutkielmassa on perehdytty siihen, miten opiskelijat kokevat laskentatoimen opetuksen opetuksellisia lähestymistapoja koskevan teorian valossa. Tutkimukseen sisällytettiin opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksista *opetusprosessi* ja *oppimisympäristö*.

Tutkielman empiirinen aineisto koottiin kyselytutkimuksena Tampereen yliopiston laskentatoimen opintojaksoille osallistuvilta opiskelijoilta. Kyselyyn saatiin 186 vastausta sekä perus-, aine- ja syventäviltä opintojaksoilta että johdon laskentatoimen ja rahoituksen laskentatoimen opintojaksoilta, mikä on 29,2 prosenttia kyseisille opintojaksoille

hyväksytyistä opiskelijoista ja 40 prosenttia kyseisten opintojaksojen keskimääräisestä läsnäolijamäärästä.

Empiirisen aineiston analyysissä havaittiin, että yleisellä tasolla laskentatoimen opetuksessa korostuu enemmän sisältölähtöinen opetuksellinen lähestymistapa, sillä suurin osa (13/22) muuttujista arvioitiin sisältölähtöisemmiksi. Sisältölähtöisyys näkyy erityisesti opetuskäytännöissä, opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa ja palautteessa. Opettajan rooli, opiskelijan rooli sekä vuorovaikutus ja ilmapiiri oli arvioitu hieman oppimislähtöisemmiksi.

Lisäksi havaittiin, että johdon laskentatoimen opintojaksot koettiin monessa suhteessa oppimislähtöisemmiksi kuin rahoituksen laskentatoimen opintojaksot. Opintojaksojen tasoa tarkasteltaessa havaittiin, että perusopintojaksot koettiin sisältölähtöisimmiksi, mutta hieman yllättäen aineopintojaksot koettiin oppimislähtöisemmiksi kuin syventävät opintojaksot. Kaikkia näitä eroja selittäviä tekijöitä ei tutkimusaineiston rajoissa ja opettajien anonymiteetin turvaamisen vuoksi voida tässä tutkielmassa selventää, mutta seuraavassa pohditaan joitain syitä, jotka voivat vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Nämä pohdinnat luovat pohjaa mahdollisille jatkotutkimuksille.

Johdon laskentatoimen arviointi oppimislähtöisemmäksi ei välttämättä ole yllättävä tulos, sillä rahoituksen laskentatoimen opinnot sisältävät huomattavasti enemmän lakisidonnaisuutta, säädöksiä sekä faktatietoa kuin johdon laskentatoimen opinnot. Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijat kokevat rahoituksen laskentatoimen opinnot myös raskaampina kuin johdon laskentatoimen opinnot (Jackling 2005, 600, 608), mikä voi vaikuttaa opiskelijoiden arviointiin kyseisen oppiaineen opetuksesta. Opetettavan aineistosisällön eroavaisuudet voivat johtaa myös erilaisten opetusmenetelmien käyttöön. Käytetyt opetusmenetelmät eivät ole tämän tutkielman keskiössä, mutta tuloksia selventämään opettajilta kysyttiin heidän käyttämiään opetusmenetelmiä. Nämä menetelmät on esitetty jaoteltuina opintojakson luonteen mukaan taulukossa 22. Taulukosta nähdään, että johdon laskentatoimen opintojaksoilla on käytetty ryhmitöitä ja vuorovaikutteista pienryhmäopetusta, mikä voi osaltaan selittää tutkimustuloksia.

<u>Johdon laskentatoimi</u>	<u>Rahoituksen laskentatoimi</u>
Massaluennot	Massaluennot
Luennot ja ryhmätyöt	Luennot
Vuorovaikutteinen pienryhmäopetus	Luennot ja harjoitukset

*Taulukko 22. Opintojaksoilla käytetyt opetusmenetelmät. Massaluentona pidetään luentotilannetta, jossa opiskelijoita on yli 50 (Lindblom-Ylänne & Repo-Kaarento & Nevgi 2004, 203)*

Tutkimustulokseen, jonka mukaan aineopintojaksot koettiin monessa suhteessa oppimislähtöisemmiksi kuin syventävät opintojaksot, voidaan spekuloida selitystä useammasta tekijästä. Syventävillä opintojaksoilla opetettava sisältö voidaan kokea haastavana ja työmäärä suurena, mikä voi heijastua opiskelijoiden kokemuksiin opetuksesta (Biggs & Tang 2007, 23). Eräs aineopintojen oppimislähtöisyyttä selittävä tekijä voi löytyä siitä, että aineopintojaksojen kohdalla johdon laskentatoimen opintojaksoilta tulleiden vastausten osuus on 39,2 prosenttia, kun se perusopintojaksojen osalta on 37,7 prosenttia ja syventävien opintojaksojen osalta vain 33,3 prosenttia. Kun huomioidaan edeltävä tutkimustulos, jonka mukaan johdon laskentatoimen opintojaksot koettiin oppimislähtöisimpinä, voi tämä tekijä selittää osaltaan aineopintojaksojen arviointia. Lähes yksiselitteisesti voidaan kuitenkin todeta, että perusopintojaksot koetaan vähemmän oppimislähtöisenä kuin aineopintojaksot ja syventävät opintojaksot. Tämä tukee näkemystä, jonka mukaan esimerkiksi opiskelijoiden määrä voi vaikuttaa opetusmetodiin ja tätä kautta opettajan omaksumaan opetukselliseen lähestymistapaan (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295). Perusopintojaksot toteutettiin tiiviissä aikataulussa massaluento-opetuksena, 70-200 opiskelijan ryhmille, jolloin oppimislähtöisiä opetusmenetelmiä voi olla haastavampi soveltaa. Opetusryhmän koko ei kuitenkaan riitä selittämään aineopintojaksojen ja syventävien opintojaksojen eroja, sillä kyseisillä opintojaksoilla opetusryhmien koot olivat hyvin samansuuntaisia.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan päätellä, että *opetettavalla aineistosisällöllä, opetusryhmän koolla ja opetusmenetelmillä* voi olla vaikutusta siihen, koetaanko opetus oppimis- vai sisältölähtöisenä. Sisältölähtöisyys voi tuntua puolusteltavalta opetuksen lähestymistavalta laskentatoimen oppiaineessa, ja erityisesti rahoituksen laskentatoimessa, jossa opiskelijoiden sanotaan ainakin alkuvaiheessa tarvitsevan oppimiseensa ”*alemmman tason strategioita*” (Hall ym. 2004, 502). Oppimislähtöinen opetus ei kuitenkaan pois-

sulje näiden ”alemmman tason strategioiden” käyttöä, vaan se antaa tilaa erilaisille oppimistyyliille ja lähestymistavoille oppimiseen, minkä vuoksi sen voi sanoa olevan toivottavampi opetuksellinen lähestymistapa. (Postareff ym. 2009, 63)

Suuri opetusryhmä, erityisesti massaopetusryhmä, näyttäisi tämän tutkielman perusteella johtavan sisältölähtöisen opetuksen kokemuksiin. Pienempi opetusryhmä ei kuitenkaan automaattisesti johda oppimislähtöiseen lähestymistapaan, kuten nähtiin aine- ja syventävien opintojaksojen kohdalla. Pienemmät opetusryhmät kuitenkin antavat opettajille mahdollisuuden käyttää useampia erilaisia, myös oppimislähtöiseen opetukseen tähtääviä opetusmenetelmiä.

Laskentatoimessa, kuten monessa muussakin oppiaineessa, opetus painottuu edelleen luento-opetukseen. Opetusta kehitettäessä tulisi muistaa, että luento-opetus syntyi aikanaan tarpeeseen, jossa opetuksessa oli käytössä ainoastaan yksi kirja, jonka opiskelijat kopioivat opettajan sanelun, eli luennoinnin mukaan (Kuittinen 1994, 14; Lueddeke 2003, 215). Luento-opetuksen rinnalle ja sijaan voidaan ottaa käyttöön enenevässä määrin esimerkiksi case-opetusta, opetussimulaatioita ja -pelejä, opiskelijavetoisia seminaareja, ryhmätyöskentelyä, projektityöskentelyä, väittelyitä sekä muita ongelmaperusteisia ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä (Kuittinen 1994). Myös luento-opetuksessa, (mukaan lukien massaluento-opetuksen) on mahdollisuuksia hyödyntää oppimislähtöisiä metodeja (Lindblom-Ylänne ym. 2004b, 211). Syitä siihen, miksi laskentatoimen opetuksessa ei käytetä oppimislähtöisiä opetusmenetelmiä, on tutkimuksissa haettu opiskelijoiden valmiuksista. Toisin sanoen opiskelijoiden ei katsota olevan valmiita vuorovaikutteisiin ja muihin oppimislähtöisiin opetusmenetelmiin, vaan he odottavat perinteisiä opetusmenetelmiä, kuten luento-opetusta, joissa voivat itse toimia passiivisina tiedon vastaanottajina (Adler ym. 2000, 113). Eskola (2011, 11) esittää, että laskentatoimen opettajat kokevat haasteita kohdatessaan opiskelijoita, joiden perimmäinen motiivi laskentatoimen opiskeluun ei ole sisäinen motivaatio, vaan esimerkiksi tuleviin tulonodotuksiin liittyvä ulkoinen motivaatio, joka johtaa opiskelijoiden pintasuuntautuneisuuteen. Opiskelijoista lähteviä syitä ei kuitenkaan tulisi nähdä esteenä oppimislähtöisyydelle.

Kyse ei kuitenkaan pohjimmiltaan ole pelkästään opetettavasta aineistosisällöstä, opetusryhmien koosta tai yksittäisestä opetusmenetelmästä ja sen muutoksesta, vaan laa-

jemmasta ja syvällisemmästä ajattelutavan muutoksesta (Korhonen 2007, 11). Jotta laskentatoimen opetusta voidaan kehittää oppimislähtöisempään suuntaan, tulee opettajien ensinnäkin olla tietoisia omista oppimis- ja opetusnäkemyksistään (Korhonen 2007, 11). Myös oppimisen ja opetuksen teorioiden tunteminen sekä ymmärrys niistä mekanismeista, jotka vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen ovat tärkeitä elementtejä opetuksen kehittämisessä. Tietoisuutta näistä puolista voidaan kehittää esimerkiksi pedagogisella koulutuksella, sillä pitkäkestoisemman pedagogisen koulutuksen on havaittu edistävän oppimislähtöistä opetusta (Postareff ym. 2008, 29). Lisäksi oppiaineen ja yliopiston kulttuuri voivat vaikuttaa siihen, onko opettajilla resursseja kehittää opetustaan ja toisaalta kokevatko he opetuksen ja sen kehityksen saavan osakseen arvostusta (Gregory & Jones 2009, 781; Prosser & Trigwell 1999, 156).

## 5.2 Tutkielman rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimusmenetelmänä käytetty kyselytutkimukseen liittyy tiettyjä rajoitteita. Kyselytutkimus ei tarjoa syvällistä, ymmärrystä lisäävää tietoa. Tutkielman laatija ei myöskään voi varmistua siitä, miten vastaajat ymmärtävät kyselylomakkeen kysymykset. (Hirsjärvi ym. 2008, 190) Kyselylomakkeen validiutta ei myöskään ole erikseen testattu, vaan se on laadittu suoraviivaisesti aiemman tutkimuksen pohjalta.

Koska kyselylomake laadittiin tämän tutkielman yhteydessä ja tutkimusasetelmana on opiskelijan näkökulma, ei tuloksia voi verrata suoraan muiden oppilaitosten laskentatoimen opetukseen tai muiden oppiaineiden opetukseen. Tuloksista ei myöskään voi vetää suoria johtopäätöksiä siitä, onko koettu opetus ”hyvää” tai ”huonoa”, vaan onko opetus koettu enemmän sisältö- vai oppimislähtöisenä. Monet sellaiset tekijät, joita tutkielmassa ei ole huomioitu, voivat vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin opetuksesta. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi opettajan suosituimmuus, opiskelijan asennoituminen opiskeluun ja muut opiskelijan taustatekijät.

Laskentatoimen opetuksen ja koulutuksen tutkimus on Suomessa vielä varsin nuorta, joten tutkimuskentällä riittää runsaasti tehtävää ja aiheita. Opetuksellisia lähestymistapoja olisi tarpeen tutkia myös laajemmassa yhteydessä, esimerkiksi vertailemalla eri yliopistojen laskentatoimen opetusta. Tämän tutkielman tarjoamaa tietoa olisi mielen-



kiintoista laajentaa vertailemalla opettajien käsityksiä omasta opetuksellisesta lähestymistavastaan siihen, miten opiskelijat sen kokevat. Opetuksellisiin lähestymistapoihin vaikuttavista tekijöistä, ja vastaavasti opetuksellisten lähestymistapojen vaikutuksesta oppimiseen, olisi tarpeellista saada lisää tutkimustietoa. Laskentatoimen koulutuksen tutkimuksessa ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota johdon laskentatoimen ja rahoituksen laskentatoimen eroavaisuuksiin, mutta tässä tutkielmassa saadut tulokset luovat näkökulman, josta myös muita laskentatoimen koulutuksen tutkimuksia voidaan lähestyä.

# LÄHDELUETTELO

## Kirjallisuus

- Adler, R. W. & Milne, M. J. & Stringer, C. P. 2000: Identifying and overcoming obstacles to learner-centred approaches in tertiary accounting education: a field study and survey of accounting educators' perceptions. *Accounting Education* 9 (2), 113-134.
- Andon, P. & Chong, K. & Roebuck, P. 2010: Personality preferences of accounting and non-accounting graduates seeking to enter the accounting profession. *Critical Perspectives on Accounting* 21, 253-265.
- Biggs, J. & Tang C. 2007: *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3<sup>rd</sup> edition). Berkshire, England: McGraw-Hill Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Booth, P. & Lockett, P. & Mladenovic, R. 1999: The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education* 8 (4), 277-300.
- Briggs, S. P. & Copeland, S. & Haynes, D. 2007: Accountants for the 21<sup>st</sup> Century, where are you? A five-year study of accounting students' personality preferences. *Critical Perspectives on Accounting* 18, 511-537.
- Byrne, M. & Flood, B. 2004: Exploring the conceptions of learning of accounting students. *Accounting Education* 13 (1), 25-37.
- Byrne, M. & Flood, B. & Willis, P. 2002: The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish accounting students. *Accounting Education* 11 (1), 27-42.
- Chia, Y. 2005: Job offers of multi-national accounting firms: The effects of emotional intelligence, extra-curricular activities and academic performance. *Accounting Education* 14 (1), 75-93.
- Davidson, R. A. 2002: Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education* 20, 29-44.
- Diamond, M. 2005: Accounting education, research and practice: After Enron, where do we go? *European Accounting Review* 14 (2), 353-362.
- Duff, A. & McKinstry, S. 2007: Student's approaches to learning. *Issues in Accounting Education*. 2 (2), 183-214.
- Eley, M. G. 1992: Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education* 23, 231-254.
- Elias, R. Z. 2005: Students' approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, March/April 2005, 194-199.

- Entwistle, N. 1988: *Styles of learning and teaching: an integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers*. David Fulton Publishers Ltd. London.
- Entwistle, N. & Tait, H. & McCune, V. 2000: Patterns of response to an Approaches to Studying Inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education* Vol. XV (1), 33-48.
- Entwistle, N. & McCune, V. & Hounsell, J. 2002: Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: concepts, measures and preliminary findings. ETL project: Occasional Report 1, September 2002.
- Eskola, A. 2011: *Good learning in accounting. Phenomenographic study on experiences of Finnish higher education students*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in business and economics 101.
- Granlund, M. & Lukka, K. 1997: From bean-counters to change agents: The Finnish management accounting culture in transition. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 3/97, 213-255.
- Gregory, J. & Jones, R. 2009: 'Maintaining competence': a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education* 57, 769-785.
- Hall, M. & Ramsay A. & Raven, J. 2004: Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education* 13 (4), 489-505.
- Handal, B. & Wood, L. & Muchatuta, M.: Students' expectations of teaching: the business, accounting and economics experience. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*. 5 (1), 1-17.
- Hassall, T. & Joyce, J. 2001: Approaches to learning of management accounting students. *Education + Training* 43 (3), 145-153.
- Hativa, N. & Goodyear, P. 2002: Introduction. Research on teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. Teoksessa Hativa & Goodyear (toim.): *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, The Netherlands.
- Hayes, K. & King, E. & Richardson, J. T. E. 1997: Mature students in higher education: III. Approaches to studying in access students. *Studies in Higher Education* 22 (1) 19-31.
- Heikkinen, H. L.T. & Huttunen, R. & Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005: Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Hämeen-Anttila, V. 2006: Mistä on hyvät opettajat tehty? Teoksessa Kivimäki, S. & Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.): *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Vastapaino. Tampere.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Ihantola, E. & Leppänen, P. & Kuhanen, H. & Sivonen, I. 2012: *Yrityksen kirjanpito – perusteet ja sovellusharjoitukset*. 2. laitos. 3., uudistettu painos.. Gaudeamus Oy. Helsinki
- Jackling, B. 2005: Analysis of the learning context, perceptions of the learning environment and approaches to learning accounting: a longitudinal study. *Accounting and Finance* 45, 597-612
- Järvenpää, M. & Lämsiluoto, A. & Partanen, V. & Pellinen, J. 2010: *Talousohjaus ja kustannuslaskenta*. WSOYpro Oy. Helsinki.
- Kane, R. & Sandretto, S. & Heath, C. 2002: Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research* 72 (2), 177-228.
- Kansanen, P. 2004: *Opetuksen käsitemaailma*. WS Bookwell Oy, Juva.
- Kasanen, E. & Lukka, K. & Siitonen, A. 1991: Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 3/91, 301-326
- Kavanagh, M. H. & Drennan, L. 2008: What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting and Finance* 48, 279-300
- Kember, D. & Gow, L. 1994: Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education* 65 (1), 58-74.
- Kember, D. & Kwan, K. 2000: Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469-490
- Kihn, L. 2011: In search of approaches to quality in accounting education. *The International Academy of Business and Public Administration Disciplines Conference Proceedings*, Orlando, Florida 3.-6.1.2011
- Kihn, L. 2012: In search of criteria: to quality in accounting education: a literature analysis. Teoksessa Alver Jaan (toim.) *Business Analysis, Taxes and Auditing*. Tallinn: Tallinn University of Technology, Tallinn School of Economics and Business Administration, 135-142.
- Kinnunen, M. 2006: Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa. Teoksessa Kivimäki, S. & Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.): *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Vastapaino. Tampere.
- Korhonen, V. 2007: *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.

- Kovar, S. E. & Ott, R. L. & Fisher, D. G. 2003: Personality preferences of accounting students: a longitudinal case study. *Journal of Accounting Education* 21 (2), 75-94.
- Kuittinen, M. 1994: Mitä luennoinnin sijaan? Malleja opiskelijan itsenäisen työskenteelyn lisäämiseksi. Oulun yliopisto. Oulu.
- Lehtimäki, H. & Peltonen, T. 2011: Kauppatiede muutoksen kourissa: kentän monimuotoistuminen ja Helsingin kauppakorkeakoulun rooli. *Tiedepolitiikka* 2/2011, 31-40.
- Leveson, L. 2004: Encouraging better learning through better teaching: a study of approaches to teaching in accounting. *Accounting Education* 13 (4), 529-548.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. & Kaivola, T. 2004: Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim): *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY. Vantaa.
- Lindblom-Ylänne, S. & Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2004: Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim): *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY. Vantaa.
- Lindblom-Ylänne, S. & Mikkonen J. & Heikkilä A. & Parpala A. & Pyhältö K. 2009: Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro Oy. Helsinki.
- Lindblom-Ylänne, S. & Trigwell, K. & Nevgi, A. & Ashwin, P. 2006: How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education* 31 (3), 285-298.
- Lizzio, A. & Wilson, K. & Simons, R. 2002: University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education* 27 (1), 27-51.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004: Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa Tynjälä, P. & Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim): *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. PS-Kustannus. Juva.
- Lord, B.R. & Robertson J. 2006: Students' experiences of learning in a third-year management accounting class: evidence from New Zealand. *Accounting Education: an international journal* 15 (1), 41-59.
- Lueddeke, G.R. 2003: Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education* 28 (2), 213-228.
- Lukka, K. & Kasanen, E. 1995: The problem of generalizability: anecdotes and evidence in accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 8 (5), 71-90.

- Martin, E. & Prosser, M. & Trigwell, K. & Ramsden, P. & Benjamin, J. 2002: What university teachers teach and how they teach it. Teoksessa Hativa & Goodyear (toim.): *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, The Netherlands.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976: On qualitative differences in learning: I. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Metsämuuronen, J. 2000: *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. International Methelp Ky. Viro.
- Metsämuuronen, J. 2003: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Meyer, J.H.F. & Eley, M.G. 2006: The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology* 76, 633-649.
- Mäkinen, M. 2004: Mikä minusta tulee "isona"? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa Tynjälä, P. & Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim): *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. PS-Kustannus. Juva.
- Neilimo, K. & Näsi, J. 1980: *Nomoteettinen tutkimusote ja suomalainen yrityksen taloustiede: Tutkimus positivismiin soveltamisesta*. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A 2: Tutkielmia ja raportteja 12.
- Neumann, R. 2001: Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*. 26 (2), 135-146.
- Nevgi, A., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. 2004: The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. A paper presented at the EARLI SIG Higher Education Conference, June 18–21, 2004.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009: Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro Oy. Helsinki.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. & Levander L.M. 2009: Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-Forum: Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu* Syksy 2/2009, 6-15.
- Niemi, H. 2009: Esipuhe: Kohti hyvää opetusta yliopistoissa. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro Oy. Helsinki.
- Nummenmaa, L. 2009: *Käytätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

- Nummi, P. 2008: *Laskentatoimen opetus ja konstruktivistinen oppimisnäkemys Turun kauppakorkeakoulun Porin yksikössä*. Pro gradu-tutkielma. Pori: Turun kauppakorkeakoulu.
- Nygaard, C. & Courtney, N. & Holtham, C. 2011: *Beyond transmission – Innovations in university teaching*. Libri Publishing, Oxfordshire, UK
- Näsi, S. 2003: Laskentatoimen nopeasti muuttuva maailma. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 1/03, 75-83.
- Näsi, S. & Näsi, J. 1996: Accounting and business economics traditions in Finland – from a practical discipline into a scientific subject and field of research. *The European Accounting Review* 6 (2), 199-229.
- Parjanen, M. 1998: Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa Parjanen, Matti (toim): *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere University Press. Vammala.
- Poikela, E. 2005: Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 58–66.
- Postareff, L. 2007: *Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused approaches to teaching*. University of Helsinki. Department of education. Research report 214.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne S. 2008: Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18, 109-120.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2007: The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 557–571.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2008: A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education* 56, 29-43
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. 2009: Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim): *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOY-pro Oy. Helsinki.
- Prosser, M. & Trigwell K. 1999: *Understanding Learning and Teaching*. SRHE & Open University Press. Great Britain.
- Prosser, M. & Ramsden, P. & Trigwell, K. & Martin, E. 2003: Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education* 28 (1), 38-48.
- Puolimatka, T. 2002: *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Vammala.

- Ramburuth, P. & Mladenovic, R. 2004: Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education* 13 (4), 507-527.
- Ramsden, P. 1992: *Learning to teach in higher education*. London. Routledge.
- Richardson, J.T.E. 2005: Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*. 25 (6), 673-680.
- Ruokoniemi, O. 2008: *Eettisyyden koulutus laskentatoimen pääaineen opiskelijoille – empiirinen tutkimus suomalaisista kauppatieteellisistä yksiköistä*. Pro gradu-tutkielma. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Salmi, T. & Järvenpää, M. 2000: Laskentatoimen case-tutkimus ja nomoteettinen tutkimusajattelu sulassa sovussa. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 2/00, 263-275.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. 2001: Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education* 41, 299-325.
- Seppänen, H. 2010: Myöhästynyt provokaatio? Rahoituksen laskentatoimen opetus korkeakouluissa. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 1/2010, 181-185.
- Sharma, D.S. 1997: Accounting students' learning conceptions, approaches to learning, and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning. *Accounting Education* 6 (2), 125-146
- Sintonen, K. 2012: Osaava koulutus menestyvän yliopiston ehto. *Acatiimi* 9/2012, 30-33.
- Stes, A. & Gijbels, D. & van Petegem, P. 2008: Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education* 55, 255-267.
- Tampereen yliopisto 1980: *Opinto-opas 1980 - 1981, Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta, taloustieteiden opintosuunta*. Toim: Tikka, A.
- Tampereen yliopisto 2010: *Opinto-opas 2010 – 2011; 2011 - 2012, Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta*. Toim: Janka, I. & Järvinen, K. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tampereen yliopisto 2012: *Opinto-opas 2012 - 2015, Johtamiskorkeakoulu*. Toim: Järvinen, K. & Tontti, H.. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 1996: Congruence between intention and strategy in university science teachers' approach to teaching. *Higher Education* 32, 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. & Taylor, P. 1994: Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education* 27, 75-84.



- Trigwell, K. & Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999: Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- Tähtinen, J & Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011: *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos. Turku.
- Valli, R. 2001: Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Valli, R. 2010: Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Juva.
- van den Brink, H. & Kokke, K. & de Loo, I. & Nederlof, P. & Verstegen, B. 2003: Teaching management accounting in a competencies-based fashion. *Accounting Education* 12 (3), 245-259.
- Vastamäki, J. 2010: Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Juva.
- Vehmanen, P. 1992: Johdon laskentatoimi ja rahoituksen laskentatoimi – ehdotus terminologian tarkistamiseksi. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 1/1992.
- Wheeler, P. 2001: The Myers-Briggs Type Indicator and applications to accounting education and research. *Issues in Accounting Education* 16, 125-150.
- Worthington, A.C. & Higgs, H. 2003: Factors explaining the choice of a finance major: the role of students' characteristics, personality and perceptions of the profession. *Accounting Education* 12 (3), 261-281.
- Åkerlind, G.S.: Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education* 28 (4), 375-390.
- Öystilä, S. 2003: Toiminnallisen perustan rakentajia. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.): *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere University Press.

## Viranomaislähteet

*Kirjanpitolaki* 30.12.1997/1336

*Yliopistolaki* 24.7.2009/558

## Muut lähteet

- Abraham, A. 2006: Teaching and learning in accounting education: Students' perceptions of the linkages between teaching context, approaches to learning and outcomes. Teoksessa Juchau, R. & Tibbits, G (toim.): *Celebrating accounting*. University of Western Sydney. <<http://ro.uow.edu.au/commpapers/210>> (Viitattu 28.1.2013)
- Annala, Johanna FT, yliopistonlehtori. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Sähköposti tekijälle 28.1.2013. Tekijän hallussa.
- Helsingin Sanomat 26.4.2013: *Opiskelijapalaute vaikuttaa tulevaisuudessa yliopistojen rahoitukseen*.  
<<http://www.hs.fi/kotimaa/Opiskelijapalaute+vaikuttaa+tulevaisuudessa+yliopisto+j+rahoitukseen++/a1366862187881>> (Viitattu 26.4.2013)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012: Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>> (Viitattu 23.3.2013)
- Suomen kauppakorkeakoulut (ABS) ry 2012: Selvitys Suomen kauppatieteellisten yksiköiden painotuksista ja profiileista. ABS:n raportti 1/2012. <[http://www.abs.fi/wp-content/uploads/2012/01/ABS\\_raportti\\_2012-1\\_Profiiliselvitys\\_FINAL.pdf](http://www.abs.fi/wp-content/uploads/2012/01/ABS_raportti_2012-1_Profiiliselvitys_FINAL.pdf)> (Viitattu 25.3.2013)
- Tampereen yliopisto: Kauppatieteiden tutkinto-ohjelma.  
<<http://www.uta.fi/jkk/kat/esittely/index.html>> (Viitattu 10.12.2012)
- Tampereen yliopisto: Opetusohjelma 2012-2013.  
<<https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/index.htm?lvv=2012>> (Viitattu 4.4.2013)
- Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston henkilöstöjohtosääntö 22.2.2012.  
<[http://www.uta.fi/hallinto/tiedostot/HenkilostoJohtosaanto\\_22022012.pdf](http://www.uta.fi/hallinto/tiedostot/HenkilostoJohtosaanto_22022012.pdf)> (Viitattu 18.2.2013)
- Tampereen yliopisto: Yrityksen laskentatoimen opintosuunta.  
<<http://www.uta.fi/jkk/kat/opintosuunnat/yla/esittely.html>> (Viitattu 25.3.2013)
- Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto: KvantiMOTV: Kyselyaineiston dokumentointi ja raportointi. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/raportointi/raportointi.html>> (Viitattu 7.3.2013)

Kyselyn tarkoituksena on selvittää Tampereen yliopiston Yrityksen laskentatoimen opintojaksoille osallistuvien näkemyksiä kurssin opetuksesta. Vastaukset käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Yksittäisen vastaajan näkemyksiä ei julkaista.

**OPINTOJAKSO:****OPETTAJA:****TAUSTATIEDOT**

Sukupuoli:

☐ Nainen☐ Mies

Ikä:

\_\_\_\_\_ vuotta

Opintosuuntani (pääaine):

\_\_\_\_\_

☐ En ole vielä valinnut opintosuuntaani

Jollet ole vielä valinnut opintosuuntaasi, oletko kiinnostunut valitsemaan Yrityksen laskentatoimen opintosuunnaksesi:

☐ Kyllä☐ Ei☐ Ehkä

**Merkitse seuraavien väittämäparien välille kohta, joka vastaa parhaiten omaa näkemystäsi tämän kurssin toteutuksesta.**

Tee kullekin riville vain yksi merkintä. Jollet osaa vastata kysymykseen, jätä kyseinen kohta tyhjäksi.

MALLI:

Väittämä A

X O O O O

Väittämä B

Huom! Keskimmäisen vaihtoehdon merkitys:

"Sekä A että B vastaavat yhtä paljon näkemystäni"

**OPETUSPROSESSI****1. OPETUSKÄYTÄNTÖ**

1.1.	Opettaja improvisoi opetusta tilanteen mukaan	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Opetus noudatteli opettajan ennalta laatimaa suunnitelmaa
1.2.	Opiskeltavaa tietoa rakennettiin yhdessä opiskelijoiden kanssa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Opettaja siirsi tietoa opiskelijoille
1.3.	Opetus auttoi laajojen kokonaisuuksien hahmottamisessa	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Opetus keskittyi yksityiskohtiin ja faktoihin
1.4.	Opetusmenetelmissä huomioitiin opiskelijoiden erilaiset oppimistavat	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Opetusmenetelmät oli valittu sen perusteella, mikä on miellyttävää opettajalle

**2. OPETUKSEN SUUNNITTELU**

2.1.	Kurssisuunnitelmassa ja -aikataulussa oli tilaa muutoksiin	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Kurssisuunnitelma ja -aikataulu oli laadittu tiukasti etukäteen
------	--	---	---

2.2.	Opiskelijat osallistuivat opetuksen suunnitteluun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opettaja suunnitteli opetuksen ilman opiskelijoita
2.3.	Opetus suunniteltiin opiskelijoiden lähtötietojen ja odotusten pohjalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opetus suunniteltiin opettajan intressien pohjalta

### 3. ARVIOINTI- JA PALAUTE

3.1.	Arvioinnilla mitattiin syvää ymmärrystä aiheesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Arvioinnissa painotettiin yksityiskohtien muistamista
3.2.	Arviointi koostui sekä kirjallisista että suullisista taidoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Arvioinnissa käytettiin perinteisiä menetelmiä
3.3.	Opettajan antama palaute kurssin aikana edisti oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	En saanut palautetta oppimisestani kurssin aikana

## OPPIMISYMPÄRISTÖ

### 4. OPETTAJAN ROOLI

4.1.	Opettaja kannusti kriittisyyteen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opettaja esitti asiat itsestään selvyyksinä
4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin oli tasavertainen ja välitön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opettajalla oli etäinen suhde opiskelijoihin
4.3.	Opiskelijat oppivat opettajalta, mutta myös opettaja oppi opiskelijoilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelijat oppivat opettajalta
4.4.	Opettajalla oli positiivinen asenne opettamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opettaja koki opettamisen pakollisena osana ammattiaan

### 5. OPISKELIJAN ROOLI

5.1.	Opiskelijan rooli oli aktiivinen osallistuja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelijan rooli oli kuuntelija ja vastaanottaja
5.2.	Opiskelijoita kohdeltiin yksilöinä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelijoita kohdeltiin joukkona
5.3.	Opiskelijoiden kykyihin ja osaamiseen luotettiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opettaja ei osoittanut luottamusta opiskelijoiden kykyihin ja osaamiseen
5.4.	Vastuu oppimisesta oli opiskelijalla itsellään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opettajalla oli vastuu opiskelijoiden oppimisesta

### 6. VUOROVAIKUTUS

6.1.	Vuorovaikutukseen perustuvat opetusmenetelmät olivat luonteva osa opetusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opetuksessa käytettiin vähän tai ei lainkaan vuorovaikutukseen perustuvia opetusmenetelmiä
6.2.	Vuorovaikutus edisti oppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vuorovaikutuksella ei ollut oppimistavoitteita

### 7. ILMAPIIRI

7.1.	Kurssin ilmapiiri kannusti esittämään ajatuksia ja kysymyksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kurssilla vallitsi opettajan hallitsema ilmapiiri
7.2.	Kurssin hyvä ilmapiiri pyrittiin luomaan yhdessä opiskelijoiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kurssin hyvä ilmapiiri pyrittiin luomaan opettajan hyvällä esiintymisellä ja huumorintajulla

## NORMAALIJAKAUMAN TESTAUS MUUTTUJITTAIN

		Kolmogorov-Smirnov	Vinousarvo	Huipukkuus-arvo
		<i>p-arvo</i>		
1.1.	Opetuksen improvisointi	0,000	0,551	-0,618
1.2.	Tiedon rakentaminen	0,000	0,392	-0,956
1.3.	Kokonaisuuksien hahmottaminen	0,000	-0,419	-0,557
1.4.	Opetusmenetelmien valinta	0,000	0,267	-0,096
1.	Opetuskäytäntö -summamuuttuja	0,005	0,212	-0,119
2.1.	Kurssisuunnitelman ja aikataulun joustavuus	0,000	0,282	-0,839
2.2.	Suunnitteluun osallistujat	0,000	1,584	2,263
2.3.	Suunnittelun lähtökohdat	0,000	0,004	-0,786
2.	Opetuksen suunnittelu -summamuuttuja	0,000	0,268	-0,396
3.1.	Arvioinnin tarkoitus	0,000	0,129	-0,359
3.2.	Arviointimenetelmät	0,000	1,470	1,439
3.3.	Palaute opintojakson aikana	0,000	0,850	-0,496
3.	Arviointi ja palaute -summamuuttuja	0,000	0,876	0,614
4.1.	Kriittisyyteen kannustaminen	0,000	-0,067	-0,847
4.2.	Opettajan suhde opiskelijoihin	0,000	-0,451	-0,717
4.3.	Oppimisen vastavuoroisuus	0,000	0,993	0,237
4.4.	Opettajan asenne opettamiseen	0,000	-0,927	0,421
4.	Opettajan rooli -summamuuttuja	0,000	-0,227	-0,240
5.1.	Opiskelijan aktiivisuus	0,000	0,342	-0,882
5.2.	Opiskelijan yksilöllisyys	0,000	0,539	-0,518
5.3.	Luottamus opiskelijaan	0,000	-0,315	0,301
5.4.	Vastuu oppimisesta	0,000	-1,045	0,982
5.	Opiskelijan rooli -summamuuttuja	0,000	0,240	0,396
6.1.	Vuorovaikutuksen määrä	0,000	0,076	-1,004
6.2.	Vuorovaikutuksen tavoite	0,000	-0,329	-0,787
7.1.	Ilmapiirin luonne	0,000	-0,329	-0,838
7.2.	Ilmapiirin edistämistavat	0,000	0,176	-0,428
6.	Vuorovaikutus ja ilmapiiri -summamuuttuja	0,062	-0,073	-0,521